Sociología

François Dubet

El declive de la institución

Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad



PUNTO CRÍTICO
Colección coordinada por Enric Berenguer

PUNTO CRÍTICO se propone dar a conocer ensayos que planteen las grandes cuestiones de nuestro tiempo. Su objetivo es ofrecer trabajos que aporten un pensamiento original y provoquen la reflexión, avanzando si es preciso en contra de opiniones mayoritarias.
PUNTO CRÍTICO convoca así a diversas disciplinas a la apertura de un debate que tenga en cuenta la complejidad de la historia y de la política, la diversidad de las sociedades y las estructuras familiares, los efectos de la ciencia y la técnica, y las transformaciones de la sensibilidad estética y moral.

ANNE CADORET — *Padres como los demás*
Homosexualidad y parentesco

JEAN-CLAUDE MILNER — *El salario del ideal*
La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX

CHANTAL MOUFFE — *La paradoja democrática*

MICHEL WARSCHAWSKI — *En la frontera*
Israel-Palestina: testimonio de una lucha por la paz

JACK GOODY — *El islam en Europa*

PHILIPPE PIGNARRE — *El gran secreto de la industria farmacéutica*

EL DECLIVE DE LA INSTITUCIÓN

Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado

François Dubet

Traducción de Luciano Padilla



Esta obra se beneficia del apoyo del Servicio Cultural de la Embajada de Francia en España y del Ministerio francés de Asuntos Exteriores, en el *marco* del *Programa de Ayuda a la Publicación* (P.A.P. GARCÍA LORCA).

Título del original en francés:
Le déclin de l'institution

Traducción: Luciano Padilla

Primera edición: abril de 2006, Barcelona



Paseo Bonanova 9, 1º1ª
08022 Barcelona, España
Tel 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

ISBN: 84-9784-087-9
Depósito legal: B 20641-2006

Diseño de colección: Sylvia Sans
Impreso por Carvigraf
Cot, 31 - Ripollet (Barcelona)
Impreso en España *Printed in Spain*

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE

TERCERA PARTE

AGRADECIMIENTOS*

Este libro nunca habría sido publicado sin la movilización de una red de amistades y de apoyos.

Ante todo, quiero dar las gracias a Olivier Cousin, quien dirigió dos grupos de investigación, llevó a buen término una treintena de entrevistas junto con animadores de programas deportivos y redactó conmigo el capítulo 8. Sin él, jamás hubiera podido terminar este trabajo.

Jean-René Boucaud, Thierry Haberstezer, Emmanuel Langlois y Joël Zaffran me ayudaron también a formar grupos de investigación y a dirigir el trabajo de éstos. También fueron eficaces lectores del manuscrito, junto a Marie Duru-Bellat y Danilo Martuccelli, Jean-Jacques Leclerc y Stéphane Lhomme. Franck Léonard y Elizabeth Royer brindaron gran ayuda para configurar grupos.

Laura Aubert, Nathalie Brunou, Emmanuel Granger, Isabelle Julian, Stéphanie Marqui, Michel Monbeig y Anne-Laurence Penchaud tuvieron a su cargo redactar el protocolo de las sesiones de trabajo de los grupos.

Este trabajo fue debatido por los estudiantes del seminario a mi cargo en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales y por mis colegas, que a menudo son mis amigos, en los seminarios del CADIS *en París y de* LAPSAC *en Burdeos.*[1] *Sus observaciones tuvieron más influencia de lo que ellos creen.*

* Esta investigación contó con el apoyo de la Action Incitative Concertée Travail en el Ministerio de la Investigación.

1. CADIS: Centro de Análisis e Intervención Sociológica, CNRS, EHESS.

LAPSAC: Laboratorio de análisis de los problemas sociales y de la acción colectiva, Universidad de Burdeos II.

En la página 479 consta un listado de las siglas y acrónimos utilizados en este texto.

Mireille Gaultier tuvo a su cargo la gestión de esta investigación: no fue tarea fácil.

Finalmente, quiero mostrar también mi agradecimiento a todos los profesionales que participaron en este trabajo a expensas de su tiempo libre, quienes aceptaron que se los tomara, a su vez, como objetos de un trabajo sobre los otros.

INTRODUCCIÓN

TRABAJO Y SOCIALIZACIÓN

1. Las reflexiones y los estudios que pueden leerse a continuación se refieren al trabajo sobre los otros, es decir, a aquellas actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que se plantean como explícito objetivo transformar a los otros. El trabajo sobre los otros puede definirse como el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos. Esta definición es restrictiva, pues excluye todas aquellas actividades que prestan servicios que no dejan de afectar profundamente a aquellos sobre quienes se realizan, pero cuyo objetivo no es accionar directamente sobre las conductas, los sentimientos, los valores y las representaciones de los individuos.[1] Pero esta definición resulta restrictiva, sobre todo debido a que no sería difícil demostrar que la socialización es un proceso continuo y que toda actividad social –especialmente todo trabajo– participa activamente en nuestra socialización, en la formación y transformación de nuestros juicios, de nuestras maneras de actuar, de nuestra identidad y, en última instancia, de lo que cada uno de nosotros considera su yo más profundo.

Sin embargo, preferí centrarme en este tipo de actividad, conforme se halle anclada en un oficio, en una organización particular, en una formación específica: en la medida en que a los individuos se les paga y se les forma para actuar sobre los otros.[2] Si bien lo esencial de la socialización se desarrolla en el seno de la familia, durante mucho tiempo han sido los sacerdotes, las formas embrio-

1. En términos generales, los oficios directamente definidos por una relación directa con los clientes pasaron del 22% en 1991 al 30% de la población activa en 1999. Censo de Empleo INSEE, 1999.

2. Porque no es profesional ni asalariado dejé de lado el trabajo de socialización familiar. Se verá sin embargo que muchos de los análisis desarrollados podrían referirse a él.

narias de la escuela, los preceptores y los jueces los únicos en hacer de este trabajo una actividad profesional. La modernidad, sobre todo la modernidad más reciente, fue testigo de una explosión de este tipo de actividad. Pensemos, para empezar, en la explosión escolar, que multiplicó el número de profesores dado que a la edad de 20 años más de un 70% de los jóvenes siguen en proceso de escolarización. Pensemos también en el ejército de formadores que intervienen en el caso de adolescentes y adultos. Tampoco ha dejado de crecer la cantidad de profesionales de la salud, ni la de trabajadores sociales o de animadores culturales y deportivos. En total, de varios millones de personas puede considerarse que realizan un trabajo sobre los otros, como los profesionales a quienes se paga para actuar directamente sobre otros individuos, para educarlos, cuidarlos, protegerlos, castigarlos, divertirlos, mantenerlos ocupados, entrenarlos, consolarlos... El ámbito laboral destinado a la producción de las personas no ha dejado de aumentar, mientras que el entregado a la producción de objetos se redujo a lo largo del siglo XX.[3]

La presente investigación abarca tres grandes áreas: educación, salud y trabajo social. Podrían estudiarse muchos otros sectores, en especial la policía, la justicia, la religión, la medicina a domicilio y la psicología, los entrenadores deportivos, los animadores culturales y de los centros de ocio... Más aún, habría sido posible atenerse a una definición menos restrictiva del trabajo sobre los otros, ya que en el seno de las actividades de producción y de servicios muchos profesionales tienen a su cargo entablar buenas relaciones con los usuarios. En el sector del transporte público, por ejemplo, ya hace varios años que no sólo existen profesionales que venden billetes y ponen en marcha los trenes, subterráneos u ómnibus, sino que éstos coexisten con otros que desarrollan políticas ambientales y de seguridad, e introducen una especie de trabajo social al lado de la producción de servicios propiamente dicha.[4] Para usar un léxico en boga entre los sociólogos, la «acción comunicati-

3. D. Cohen, *Nos temps modernes*. París, Flammarion, 1999.

4. Cf. A. Borzeix y D. Collard, «Entre liuex-mouvements et lieux de vie: peut-on gérer las gares de banlieue?», en G. Jeannot y P. Veltz (comps.), *Le Travail entre l'entreprise et la cité*, La Tour-d'Aigües, Éditions de l'Aube, 2001; E. Macé, «Service public y banlieue populaire: una coproduction de l'insécurité. Le cas du réseau de bus de la RATP», *Sociologie du travail*, 4, 1997.

va» tiene lugar en todas las actividades de trabajo; o acaso sea más probable que hayamos aprendido a detectar la comunicación y la acción sobre los otros donde antes sólo veíamos lazos funcionales y una acción sobre la materia.[5] Al diluirse esa dimensión eminentemente social de la acción sobre los otros en la mayor parte de las actividades laborales, se plantea, por cierto, un problema empírico, y ése es el motivo principal que justifica nuestra opción por atenernos a aquellas áreas en las cuales el trabajo sobre los otros se encuentra en una posición medular de la actividad, en las cuales el servicio atañe directamente a la persona.

2. No implica novedad alguna estudiar el trabajo sobre los otros, y en especial la educación, la salud y el trabajo social. Éstas se cuentan precisamente entre las áreas más «clásicas» de la sociología. A grandes rasgos, resulta posible distinguir tres grandes perspectivas.

La primera, dominante en Francia hasta finales de los años setenta, analiza ese trabajo a partir de sus consecuencias y de sus funciones «objetivas». La escuela y el trabajo social estuvieron particularmente sometidos a ese modo de análisis; conocemos qué hacen los docentes y asistentes sociales no cuando describimos su trabajo, sino cuando medimos los efectos de sus actividades en la producción de inequidades, la preservación de un orden social y moral, la instauración de un orden legítimo. Para ese funcionalismo reivindicado o implícito, el trabajo sobre los otros y la socialización se acotan a una función de control social. Esa perspectiva no ha dejado de plantear algunas dificultades, en especial porque se sitúa en el punto más distante de las prácticas profesionales y de los sentidos que los actores le atribuyen. En efecto, por más que la propia dimensión de control social y de inculcación cultural y normativa participe irrefutablemente en el trabajo sobre los otros, resulta algo arbitrario reducir dicha actividad a esa función de control. Más aún, la conciencia de los actores, la del servicio prestado, de la ayuda, del desarrollo pleno de la persona, queda reducida a un estado de falsa conciencia o de ilusión. El trabajo real desaparece detrás del trabajo objetivo o de la concepción que el sociólogo se forja al respecto.

5. P. Zarifian, «L'agir communicationnel face au travail», *Sociologie du travail*, 2, vol. 41, 1999.

La segunda perspectiva, que emerge del interaccionismo, tuvo amplio desarrollo en Francia desde hace una veintena de años; tanto es así que hoy resulta dominante. Analiza el trabajo de socialización como un conjunto de interacciones más o menos organizadas, y la organización como el producto más o menos estable de esas interacciones. Aquí suele concibirse el trabajo sobre el otro como una actividad estratégica y como producción constante, como una construcción permanente. El empleado que trabaja en una ventanilla o la enfermera no cumplen un rol determinado; lo «inventan» y lo producen de manera continua habida cuenta de que la organización es más un conjunto de recursos y de reglas que un aparato determinado por orientaciones culturales y relaciones sociales. En última instancia, esa perspectiva cruza una sociología de las organizaciones y una perspectiva cognitiva.[6] Se reemplaza la pregunta «¿Para qué sirve el trabajo sobre los otros?» con la pregunta «¿Cómo trabajan los trabajadores?». Esas perspectivas y sensibilidades introdujeron un cambio de enfoque: el telescopio funcionalista que examina amplios conjuntos y grandes series de datos estadísticos se sustituye por un microscopio que permite describir la realidad del trabajo *per se* en contextos claramente limitados: la ventanilla expendedora, el curso escolar, el servicio hospitalario, la reunión en equipo... El trabajo real borra el trabajo prescrito.

Luego, gran cantidad de investigaciones participan en la sociología de las profesiones y consideran el trabajo una acción colectiva organizada en la que surgen grupos capaces de construir barreras e identidades profesionales o, por el contrario, grupos que se dejan arrastrar por las mutaciones organizacionales, por los flujos de competencias novedosas que destruyen las viejas plataformas profesionales. Esa sociología ha encontrado en el trabajo sobre los otros un terreno particularmente propicio a causa del desarrollo de las organizaciones, de la inédita presión de los usuarios, de la necesidad de tener en cuenta un ambiente inestable. Un cambio continuo, a veces denominado de manera demasiado abusiva y demasiado evasiva neoliberalismo, ha trastornado los viejos marcos institucionales y burocráticos, introduciendo nuevos modos de *management*; y la sociología de las profesiones se ha convertido en la introducción a

6. Cf. A. Borzeix y B. Gardin, «Langage et activité de service», en: *Cahiers «Langage et Travail»*, 4, 1992.

una sociología general del cambio. En la actualidad, la mayor parte de las obras dedicadas a escuela, hospital y trabajo social están guiadas por una reflexión en torno a las nuevas formas de vida profesional y a sus modos de regulación.

Finalmente, si bien se han arrogado un estatus teórico menos «honorable», un gran número de investigaciones se proponen evaluar la eficacia de las políticas públicas y de las organizaciones. Construyen indicadores precisos y evalúan los efectos colectivos del trabajo organizado, miden la distancia entre objetivos planificados y hechos obtenidos, procuran dar cuenta de los resultados del trabajo profesional sobre los otros. En nuestros días, esos estudios evaluativos suelen incorporarse a las grandes administraciones, a las colectividades territoriales y a los distintos aparatos tendentes menos a poner en práctica normas universales que a cumplir objetivos calibrados de manera eficaz. No debemos pasar por alto que toda esa sociología «aplicada» ha producido un conjunto de informaciones considerable y desempeña un papel de creciente importancia en el debate público.

La perspectiva desarrollada en esta investigación se nutre ampliamente de estas cuatro fuentes que hemos evocado y no alimenta la ambición de desmarcarse de manera sistemática. Todo sirve para comprender el trabajo sobre los otros. Pero esta investigación se rige por la voluntad de unir una sociología del trabajo y una sociología de la socialización, por el deseo de comprender cómo nuestra sociedad fabrica individuos y sujetos en el marco de una actividad profesional organizada. Entonces, no consiste en describir lo «vivido» por los trabajadores en cuestión, sino en comprender cómo construyen su experiencia de trabajo, cómo jerarquizan sus orientaciones y elecciones culturales, cómo vinculan en el trabajo estas orientaciones a los lazos sociales, pero también con respecto a aquellos que están encargados de formar, de cuidar o ayudar. Durkheim definía el trabajo de sacerdotes y maestros como una actividad «moral», como una actividad de mediación entre los valores generales y los sujetos particulares, entre un tipo de sociedad y los individuos que la componen. Intentaremos analizar esa concepción del trabajo sobre los otros con la conciencia de que, para nosotros, todo cuanto podía resultar evidente a Durkheim se ha vuelto incierto y problemático. En este libro, el lector deberá renunciar a toda búsqueda de respuestas sobre la eficacia de la escuela, del hospital o del trabajo social, aunque considero este inte-

rrogante uno de los más legítimos y más sanos dentro de una democracia.

3. A este libro le guía una hipótesis central. Durante mucho tiempo, el trabajo sobre los otros fue concebido, tanto por quienes lo llevaban a cabo como por quienes lo observaban, interpretaban y lo dirigían, como un proceso institucional; procedía de lo que llamaremos un «programa institucional».[7] El programa institucional no designa un tipo de organización ni un tipo de cultura, sino un modo de socialización o, para ser más precisos, un tipo de relación con el otro, que el maestro, el sacerdote o el médico podían poner en práctica con sus alumnos, sus fieles o sus pacientes. Ese programa institucional forma parte de una concepción general de la socialización y presenta características lo suficientemente estables como para que pueda construirse el tipo ideal más allá de las condiciones y de las historias específicas de la escuela o el hospital. En síntesis: 1) este programa considera que el trabajo sobre el otro es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares; 2) afirma que el trabajo de socialización es una vocación, porque se encuentra directamente fundado sobre valores; 3) este programa cree que la socialización está orientada a inculcar normas que configuran al individuo y simultáneamente le vuelven autónomo y «libre». La descomposición actual de esta concepción del trabajo de socialización es, en distintos grados, el punto en común entre todos aquellos que hemos estudiado en las áreas más variadas.

El estatus del tipo ideal del programa institucional es polisémico; y sé que esto puede promover muchos malentendidos. Designa una herramienta racional, una construcción teórica abstracta y cómoda que obliga al lector a aceptar sus formas y sus reglas; desde este punto de vista, es una abstracción que permite pensar las transformaciones de la vida social, tal como lo hacen las nociones de comunidad, burocracia o «espíritu del capitalismo».[8] La ambigüedad también obedece a que el concepto de programa institucional no se

7. «Programa» es entendido en el sentido que la genética y la informática dan a la palabra «programación»; no, por cierto, en un sentido político de sucesión de proposiciones fijadas de antemano.

8. Acerca de las diferentes dimensiones de tipo ideal, cf. J. Freund, «Introduction a M. Weber», *Essai sur la théorie et la science*. París, Plon, 1965.

halla completamente separado de las formaciones históricas, de los períodos y los tipos de sociedad en los cuales ese modo de relación con el otro ha sido particularmente puesto en práctica. Ahora bien, si el programa institucional se encuentra hoy en decadencia, no hay motivo alguno para pensar que no subsisten fuertes improntas suyas, al igual que la modernidad nunca ha erradicado la tradición ni la comunidad, como tampoco el desencantamiento del mundo ha exterminado el pensamiento mágico. Ello no impide que, en la dimensión histórica, el programa institucional ya sea el núcleo medular del trabajo profesional sobre los otros. Por último, y sobre todo, el problema consiste en que casi siempre el programa institucional remite a una nostalgia, a una edad de oro que docentes, enfermeras y trabajadores sociales ven alejarse y bajo cuyo influjo se ven a veces tentados a interpretar su propia experiencia como un ocaso, como el comienzo de una decadencia y de una caída. En Francia, ese sentimiento es mucho más vívido, ya que las instituciones, en especial la escuela, han sido ampliamente identificadas con la identidad de una nación que se pretendía homogénea, moderna y republicana.

Cuanto más nos alejamos de este programa institucional, el trabajo sobre los otros se presenta cada vez menos como el cumplimiento de un rol y cada vez más como una experiencia compuesta, experiencia que remite a la experiencia, también a su vez compuesta de los «objetos» de ese trabajo. Hoy en día vivimos la descomposición de elementos y representaciones que el programa institucional tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido como más o menos coherente. Los «valores» perdieron su unidad; la «vocación» choca contra los requerimientos de eficacia profesional, contra los constreñimientos de organizaciones más lábiles y más complejas, y la creencia en una continuidad entre socialización y subjetivación ya no resulta evidente. Ya no se cree, como antaño, que el dogma se transforma en disciplinas y en ritos generadores de conformismo y de libertad.

4. La decadencia del programa institucional es una larga mutación, y no sólo una crisis, por más que, sobre todo en Francia, la mayor parte de los actores la vivan como tal. La pérdida de la unidad del mundo social no significa que el mundo social desaparezca. Sin embargo, resulta evidente que observar esa decadencia desborda ampliamente la sola perspectiva sociológica y que no parece

posible evitar la pregunta de hasta qué punto es posible prescindir de ese tipo de institución y qué la reemplaza. Ese interrogante vale tanto para los trabajadores estudiados aquí como para los «objetos» de su trabajo. ¿Qué queda de las identidades y de las capacidades de acción cuando se sale del programa institucional? ¿Pueden fundarse las relaciones sociales únicamente sobre los proyectos de los individuos y sobre los contratos a los que se adscriben más o menos libremente? Sobre todo, puede temerse que la decadencia del programa institucional abra el espacio a una moral del vencedor, ya que, si cada cual se construye a sí mismo según su propio arbitrio, por medio de una autorreferencia ética y de recursos distribuidos sin equidad, ya nada puede «asegurar» a los individuos al anclarlos en roles y en culturas.

Los últimos treinta años del siglo pasado fueron de liberación; en ellos preponderó una crítica de las instituciones fundada la mayoría de las veces sobre buenas razones. La personalidad tradicional sumisa a las demandas del grupo sólo subsiste en forma de reivindicaciones tradicionalistas; la personalidad moderna, la del «burgués» que se hace cargo libremente de sus compromisos, decae con el repliegue del programa institucional. Hemos entrado en los años de la libertad y de la obligación de ser libres que acompañan la decadencia del programa institucional.[9] Es preciso aprender a combinar esta libertad con la igualdad de los individuos y con su socialización en común; una sociedad compuesta sólo por individuos es ora una aporía, ora invivible. ¿Cómo producir individuos y sujetos cuando la mayor parte de los modos de legitimación pueden quedar en entredicho y, sobre todo, cuando deben demostrar sin cesar que son justos y eficaces? La respuesta más antigua a esta disyuntiva es de tipo democrática; la discusión y el debate racional han de fundar los principios comunes de la acción de aquello que la tradición no puede justificar. Con todo, esa respuesta supone que los actores de la democracia ya están formados y socializados, y sobre todo da por sentado una igualdad formal de los individuos. Ahora bien, el programa institucional se sitúa «antes» de las instituciones políticas y no enfrenta a iguales; el maestro y el alumno, el cuidador y el cuidado, el trabajador social y su «cliente» no son iguales.

9. M. Gauchet, «Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité», en *Le Débat*, 99, marzo-abril de 1998.

El declive del programa institucional hace emerger nuevas figuras de dominación y de control, figuras que se intentará comprender en la índole misma del trabajo sobre los otros.

5. Esta investigación sociológica se apoya sobre muchos materiales. Se efectuaron cinco intervenciones sociológicas en Burdeos, en Pau y en París con varios grupos: profesores de educación primaria, trabajadores sociales, formadores de adultos, enfermeras y mediadores en los institutos.[10] También hicimos el seguimiento de numerosas investigaciones e intervenciones sociológicas realizadas durante los últimos años junto a profesores de liceo e institutos.[11] Cada grupo se reunió de seis a diez veces en sesiones de casi tres horas. En ellas nos encontramos con toda una serie de interlocutores considerados pertinentes.[12]

Los dos primeros capítulos se ocupan del modelo general de programa institucional y de sus transformaciones. Los seis capítulos siguientes son los más «empíricos», e indagan experiencias laborales específicas. La progresión elegida es la de una «desinstitucionalización» creciente de las distintas experiencias de trabajo sobre el otro. Entre los grupos estudiados, los más cercanos al programa institucional son los formadores de adultos, seguidos por los profesores de escuela primaria, que preferimos llamar docentes (*instituteurs*). Los profesores de liceos e institutos, las enfermeras y trabajadores sociales se sitúan, al parecer, según grados crecientes de alejamiento del programa institucional. El octavo capítulo está consagrado a jóvenes mediadores de institutos de Hauts-de-Seine, que por cierto son los más alejados del programa institucional. Los dos últimos capítulos estarán dedicados a cuestiones más genera-

10. Es necesario mostrar nuestro agradecimiento a quienes nos ayudaron a realizar este trabajo largo y difícil de formación de los grupos y de animación de los debates. Se trata de Olivier Cousin, investigador en CNRS, CADIS, que es coautor de un capítulo en este libro, de Jean-René Boucald, doctor en sociología y formador en una escuela de enfermería, de Thierry Haberstezer, doctorando en sociología y docente en un instituto de formación de trabajadores sociales, y de Joël Zaffran, maestro de conferencias en sociología en la Universidad Victor-Segalen, Burdeos-II.

11. Olivier Cousin nos comunicó una serie de largas entrevistas realizadas a una población de un voluntariado de entrenadores de fútbol. Este material no ha sido explotado porque nunca pudimos reunir a todos estos animadores para formar un grupo de intervención sociológica.

12. Véase el Anexo metodológico, pp. 455-457.

les: a la profesionalización del trabajo sobre los otros, y a la naturaleza sociológica de la socialización engendrada por este tipo de trabajo.

Ubicado en la articulación de la sociología del trabajo y de la sociología de la socialización, este libro es ante todo un estudio de sociología que se esfuerza por describir y explicar un conjunto de conductas y experiencias. Pero, a medida que lo escribía, me daba cuenta de que no era sólo eso, porque mostraba aspectos que iban más allá de la sociología. En Francia, una gran parte de los intelectuales y de los actores sociales no puede deshacerse de una irreprimible melancolía ante la decadencia de las instituciones que han forjado una buena parte de la identidad nacional y de las representaciones de la ciudadanía anidadas en las historias e identidades más personales y a veces más íntimas. Sin sugerir soluciones milagrosas, me gustaría que este libro permitiera resistir a una doble tentación: a la de un imposible retorno a una edad de oro que jamás existió, y a la de una disolución del trabajo profesional sobre los otros por su conversión en mero laberinto de servicios.[13]

13. El lector sociólogo podrá leer este libro como el tercer volumen de una «teoría general» cuyo primer volumen ha estado consagrado a una teoría del actor (*Sociologie de l'expériencie.* París, Seuil, 1994) y cuyo segundo volumen –en colaboración con D. Martuccelli: *Dans quelle société vivons-nous?* París, Seuil, 1998– presentó una teoría de la estructura social. Este volumen puede leerse como una teoría de la socialización que se esfuerza por articular los dos primeros tipos de problemas.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

EL PROGRAMA INSTITUCIONAL

La elección de las palabras

El término «institución» designa fenómenos y hechos sociales tan diferentes y tan vagos que cada lector puede proyectar un significado específico, el cual varía en función de los contextos y las necesidades de los argumentos. Sin embargo, no considero indispensable inventar un concepto o neologismo cada vez que sintamos la necesidad de hacerlo: con ello, se correría el riesgo de encerrarse en un mundo propio y de quebrar el vínculo frágil pero necesario que existe entre las nociones familiares y las científicas. Prefiero ese vínculo al esoterismo, pues, por más vago que sea, resulta indispensable al pensar que una porción de la sociología proviene del pensamiento social familiar, de teorías sociales espontáneas, y que a su vez debe formar parte de lo que Anthony Giddens denomina «reflexividad moderna». No es inútil que los actores se apropien de análisis y representaciones sociológicas de la vida social. En suma, conviene elegir nociones comunes, siempre que pueda atribuírseles un sentido inequívoco, antes que construir conceptos que nada evocan más allá de una gramática personal y que terminan por exigir, también ellos, esfuerzos de traducción.[1]

Instituciones

Entendida en sentido amplio, la noción de institución a veces designa la mayor parte de los hechos sociales que están organiza-

1. Comparto, en este caso, la posición de Becker e intento dar un sentido específico a un léxico común. Cf. J.-P. Briand y H. Peretz, «Hommages à H.S.» Becker, *Travaux et Documents*, Université París-VIII, 1, 1996.

dos, se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos. Las instituciones designan «todas la actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas».[2] Se llamará institución a las organizaciones, las costumbres, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones... En este caso, la Iglesia es una institución, como la corrida de toros en España, las vacaciones a orillas del mar, el respeto reservado a las obras maestras, la bandera, el Tour de France y las recetas de cocina tradicionales... Las instituciones entonces son maneras de ser, objetos, maneras de pensar y, por último, toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones. Conviene recordar la definición de Durkheim: «Puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad; entonces puede definirse la sociología: la ciencia de las instituciones, su génesis y funcionamiento».[3] En este caso, todo lo que es social es una institución (¡y son muchas cosas!). Así concibe las instituciones la tradición antropológica: la institución es una «norma de conducta establecida y reconocida como tal por un grupo social en cuyo seno es, por ello mismo, una institución».[4] Con ese léxico, la noción de institución se vuelve un equivalente vago de cultura y vida social, pues designa todo lo que no es natural, a condición de creer que la naturaleza existe objetivamente, con independencia respecto de categorías culturales que permiten entenderla como una naturaleza separada de la cultura. Las instituciones no son, pues, únicamente «hechos» y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales.[5] A partir de aquí, la lengua es la primera de las instituciones, porque está asociada a los modos de conocimiento que persisten en tanto son compatibles con las experiencias individuales y colectivas; la poesía y la ciencia, la astrología y la astronomía son instituciones.

2. R. Boudon y F. Bourricaud, *Dictionnaire critique de sociologie*. París, PUF, 1982, p. 312.

3. E. Durkheim, segundo prefacio a *Règles de la méthode sociologique*. París, PUF, 1963, p. XXII [*Las reglas del método sociológico*. Barcelona, Altaya, 1993].

4. A. R. Radcliffe-Brown, *Structure et fonction dans la société primitive*. París, Minuit, 1968 [*Estructura y función en la sociedad primitiva*, Barcelona, Edicions 62, 1980, p. 113].

5. M. Douglas, *Comment pensent les institutions?* París, La Découverte, 2000.

De manera entonces muy banal pero –en cierta medida– más acotada, institución es a veces sinónimo de organización. El vocabulario corriente utiliza indiferentemente las nociones de institución y de organización. A veces los sociólogos son apenas más precisos, y el propio Weber se limita a definir la institución como una asociación y como un «agrupamiento configurado por reglamentos establecidos racionalmente».[6] Con esa acepción muy amplia Everett Hugues también habla de instituciones; son organizaciones capaces de distribuir normas y bienes.[7] Pero recurrir a la noción de distribución no suma gran cosa, porque las empresas distribuyen bienes tanto como las Iglesias distribuyen normas y la mayor parte de las organizaciones distribuyen ambas cosas. Además, añade Hugues, junto a las instituciones oficiales, existen instituciones ilegítimas; «instituciones bastardas» que distribuyen bienes ilegítimos: una pandilla es una institución. En esa confusión entre institución y organización residirán sin duda, para nosotros, los mayores malentendidos, ya que si la mayor parte de las instituciones puede estar organizada, no resulta evidente que todas las organizaciones sean instituciones, es decir, organizaciones que engendran una forma específica de socialización. Precisamente por el contrario, defenderé la tesis de que el incremento y la complejidad de las organizaciones forman parte del debilitamiento de las instituciones.

Finalmente, las instituciones pueden concebirse en un sentido político; son un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientadas a la producción de reglas y decisiones legítimas. Merced a dicha aceptación uno se refiere a instituciones políticas que aseguran las relaciones sociales, transforman los conflictos de intereses en procesos de regulación y en opciones públicas legítimas. A menudo, desde esta perspectiva se habla de institucionalización para designar el reconocimiento legal, constitucional o reglamentario, de los actores sociales invitados a participar en la mesa de negociaciones, de los grupos e individuos que ingresan en los diferentes dispositivos formales de constitución de un debate público y de una escena política. Concebida de este modo, la institucionalización resulta indisociable del desarrollo del espacio democrático,

6. M. Weber, *Économie et Société*, trad. fr. París, Plon, 1971, p. 55 [*Economía y Sociedad*. Madrid, FCE, 1974].

7. E. C. Hugues, *Le Regard Sociologique. Essais choisis*. París, Éditions de l'EHESS, 1996.

que no ha dejado de integrar a nuevos actores y nuevos problemas en el juego de sus instituciones. *Al contrario*, el defecto de la institucionalización engendraría los conflictos y las protestas de grupos deseosos de ver sus demandas entendidas y reconocidas como legítimas. Si bien este último sentido de la noción de institución es sin duda más preciso que los precedentes, ello no impide que no se avenga con la significación que le asigno en este texto.

El programa institucional

Al aunar el término «programa» al de institución, pretendo dar a dicha conjunción un sentido muy preciso. Designa un tipo particular de socialización, una forma específica de trabajo sobre los otros. El programa institucional está más cercano al verbo «instituir» o a la palabra «instituir» que todas las significaciones que citaremos más adelante. Esa concepción de la acción institucional se cuela por una tradición teórica según la cual la socialización se realiza ante todo por una interiorización de lo social, por una interiorización de la cultura que instituye a los actores sociales como tales. Así, para Mead, los individuos «sólo pueden desarrollarse y poseer identidades plenamente acabadas conforme cada cual capta y refleja, en su experiencia individual, aquellas actitudes o actividades sociales organizadas que encarnan o representan las instituciones sociales».[8] Sin embargo, la idea de programa institucional no significa sólo que la socialización consista en inscribir una cultura en un individuo; también designa una manera peculiar de llevar a cabo ese trabajo sobre los otros.

Puede definirse el programa institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado. El esquema más simple es el siguiente:

Valores/principios → Vocación/profesión → Socialización: individuo y sujeto

Esta ecuación significa que existe un programa institucional cuando se conciben los valores o principios directamente proclives

8. G. H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*. París, PUF, 1963, p. 223.

a una actividad específica y profesional de socialización como una vocación, y cuando dicha actividad profesional tiene por objeto producir un individuo socializado y un sujeto autónomo. Sin duda, podría haberse presentado la cadena generativa en sentido contrario, de la socialización a los valores, pero indudablemente la figura elegida es más afín a la manera en que los propios actores se representan el programa institucional, cuyo sentido viene «desde lo alto». Que las iglesias reposen sobre cimientos no impide que campanario y altar otorguen significación de monumento, y así funden una iglesia.

Durante mucho tiempo, el programa institucional definió la principal forma del trabajo profesional sobre los otros. Aunque en nuestros días ese tipo de trabajo se vea arrastrado por la desarticulación de esa matriz, ello no impide que el programa institucional deba ser comprendido y construido como un tipo ideal, para diferenciar aquello que aún hoy se debe a él, y aquello que puede tener y tiene de nuevo en cómo nuestra sociedad fabrica individuos y sujetos.

De la Iglesia a la escuela

El programa institucional que describiremos y que ahora se debilita es de índole religiosa aun cuando las creencias estrictamente religiosas casi se han borrado de nuestras conciencias. El análisis aquí propuesto retoma mucho de la historia de la escuela trazada por Durkheim en *La evolución pedagógica en Francia*. Durkheim explica que en la iglesia carolingia preponderaba una doble exigencia. Por una parte, estaba comprometida a defender el universalismo, el de Roma, contra la diversidad de culturas, ciudades, dioses y tribus bárbaras conquistadas. Por otra, apelaba a un sujeto, una disposición moral propia de todos los individuos, que pertenecía únicamente a los individuos y a Dios; sobre ese sujeto la Iglesia establecería su reino. La Iglesia «inventa» la escuela porque cuenta con un proyecto de dominación universal sobre las almas. Para ello hace falta una Escuela: «para inculcar prácticas, un adiestramiento maquinal es suficiente o eficaz; pero las ideas, los sentimientos, no pueden comunicarse si no es con la voz de la razón, y poco a poco».[9] El modelo escolar derivado de ese proyecto es la

9. E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*. París, PUF, 1990, p. 30.

conversión: «La verdadera conversión es un *movimiento profundo* por el cual toda el alma se orienta hacia una dirección del todo nueva, cambia de posición, de sitio y modifica, por consiguiente, su punto de vista acerca del mundo».[10] Esa conquista de las almas no podría ser sólo un adiestramiento; también es una revelación del yo: crea una «polaridad del alma», un «estado interior y profundo», escribe Durkheim, retomando la fórmula de Juan Bautista de La Salle. Surgida de la Iglesia y de un proyecto del Estado carolingio, la escuela es mediatriz de muchos términos: el mundo cristiano y el mundo pagano, el mundo soberano y el mundo de los hombres, la cultura universal, luego nacional, y las culturas específicas...[11]

Para Durkheim, la historia de la escuela es la historia de la larga laicización de ese proyecto. Podría haber dicho racionalización; pero poco importa: el contenido de la conversión es menos importante que su forma. La estructura del programa institucional está dada en esta fundación. «Nuestra concepción de finalidad se secularizó; por consiguiente, los medios empleados también debían cambiar; pero el esquema abstracto del proceso educativo no varió.»[12] Al igual que la Iglesia, la escuela está fuera del mundo, es moralmente cohesiva, es un santuario al abrigo de las divisiones de la vida social. «Para nosotros también, la Escuela, en todos los grados, debe ser un ambiente moralmente cohesivo, que envuelva de cerca al niño y que actúe sobre toda su naturaleza.»[13] La escuela no es sólo un lugar de aprendizaje, también es un espacio moral, «no es tan sólo un espacio donde el maestro enseña; es un ser moral, un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un ambiente que circunda al maestro tanto como a los niños».[14]

Que esa escuela se adaptase al mundo y que sufriera las alternativas de aquél no cambia su índole profunda y su estructura. Por ende, su organización no dejará de transformarse; así, debe diferenciarse entre programa institucional y organización, a la que a veces se llama institución. Es un tipo puro de trabajo sobre los

10. Ibidem, p. 37.
11. Véase F. Héran, «L'institution démotivée, de Fustel de Coulanges à Durkheim et au-delà», en *Revue Française de sociologie*, 2, 1987.
12. E. Durkheim, *L'Evolution pédagogique en France*, *op. cit.*, p. 38.
13. Ibidem, pp. 38-39.
14. Ibidem, p. 40.

otros que mantiene elementos fundamentales, incluso cuando la organización de los colegios jesuitas se diferencia fuertemente de los colegios medievales. El libro de Claude Nicolet acerca de las convicciones filosóficas y la ideología de los fundadores de la escuela republicana en Francia deja en evidencia que todos los pilares del programa institucional subsistieron.[15] La escuela debe combinar la adaptación al mundo y la educación moral, y, desde esa perspectiva, la escuela republicana no sería menos moral que la escuela católica. Debe sustentarse sobre la vocación de los maestros, ser un santuario y un orden regular laico a salvo de los desórdenes del mundo. Debe enriquecer a Francia y producir sujetos libres, *ciudadanos*; debe *mantener el orden establecido* y *el de la justicia*. Todos los textos, a menudo admirables, citados por Nicolet, en especial los de Ferdinand Buison, de Paul Lapie y de tantos otros padres de la escuela republicana, tuvieron como objetivo fundar un programa institucional moderno, regido por la Razón y el progreso, pero un programa institucional pese a todo; había que cambiar el contenido sin alterar la forma, había que cambiar la organización sin trastocar la naturaleza profunda de la escuela. Denominaremos *programa institucional* a esa estabilidad de su forma pura, válida no sólo para la escuela; todas sus dimensiones se encuentran en otros contextos del trabajo sobre los otros, especialmente en el hospital y el trabajo social.[16]

Valores y principios

El programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social. El programa institucional invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye sobre un principio universal y más o menos «fuera del mundo». Esa exterioridad implica precisamente una acción voluntaria, como señaló Durkheim

15. C. Nicolet, *L'idée républicaine en France*. París, Gallimard, 1982.
16. Sin duda el mundo judicial, que no indagaremos aquí, surge del mismo programa.

a propósito de la escuela, en la medida en que el programa institucional quiere arrancar a los actores de la experiencia banal y familiar de su propio mundo.

Fuera del mundo

La Iglesia habla de Dios, la escuela republicana de la Razón, el Hospital de la Caridad o de la Ciencia: en cualquiera de los casos, hay un principio central que aspira a obrar en el mundo merced al trabajo de socialización de la institución. Todo permanece fundamentalmente «extrasocial», no social porque se sitúa «por encima» de la diversidad de los grupos y clases, por encima de la contienda de intereses privados, por encima de los particularismos de las costumbres. Para decirlo de manera extrema y sin duda caricaturesca, una sociedad que sólo habría de elegir la tradición, que contemplaría el combate de sus dioses en la fuerza de la naturaleza, podría confiar por entero la educación de sus hijos únicamente a las familias y a algunos sacerdotes arrobados por mitos y leyendas. No necesitaría instituciones de socialización propiamente dichas, pues el carácter de las relaciones domésticas bastaría para producir individuos conformes a un mundo que no se percibe como separado de sí mismo.[17] En cambio, una sociedad cimentada en el reino de un dios universal, en la Ciencia y la Razón, no puede confiar la formación de sus actores sólo a la rutina de las relaciones domésticas. Ésta debe constituirse en un cuerpo de profesionales encargados de efectuar la tarea. Así, produce su historicidad, que actúa de manera «voluntaria» sobre sí misma.[18]

Valores y principios siempre pueden escribirse en plural, pero la matriz de la institución tiene oportunidades de afirmarse conforme se refiere a un cuerpo de doctrinas y principios percibidos como fuertemente homogéneos y coherentes. Incluso una de las tareas cruciales de ese programa es producir esa unidad. Si se define el programa institucional en primer término como una relación social específica, hay grandes posibilidades de ser «monoteísta»; y

17. Evidentemente, esa descripción de una sociedad tradicional no es siquiera verosímil y no pretende serlo.

18. Acerca del concepto de historicidad, cf. A. Touraine, *La production de la société*. París, Seuil, 1973.

esto forma parte de la racionalización del mundo de que hablaban Weber y Jaspers.[19] Los sacerdotes y sus sucesores laicos reivindican el monopolio de una violencia psíquica legítima por encima de la familiar, e independiente de la violencia gubernamental. Eso explica que el programa institucional no sea necesariamente religioso –en todo caso según una acepción estricta del término–, y que siempre repose sobre principios «sagrados», principios homogéneos contrarios a la diversidad y a la fragmentación del mundo. En la medida en que la modernidad gusta de presentarse en forma de proyecto cultural coherente, universal y racional, no ha dejado de construir programas institucionales, escuelas, iglesias, tribunales, instituciones caritativas y científicas susceptibles de producir individuos a su vez universales junto con sus creencias y sus costumbres específicas, y «por encima» de ellas. Los profesionales de las instituciones no pueden ceder, sin que decaigan o traicionen sus compromisos, a las presiones de los individuos y de las familias. En primer lugar, lo universal no puede ceder a lo particular.

El santuario

Fundado sobre un principio único y no social, el programa institucional se sitúa parcialmente fuera del mundo. La extraterritorialidad es una de las marcas esenciales de esa forma de socialización. Prescindiendo de cuán debilitados se hallen en el orden secular, los programas institucionales recurren a la lógica de órdenes regulares. Iglesias, hospitales, escuelas, hospicios y tribunales son templos, espacios que encarnan una regla universal protegidos de los desórdenes del mundo. Son santuarios, y durante mucho tiempo todos los dispositivos arquitectónicos han marcado en la piedra y en el espacio esta posición excepcional y sagrada. Lo que se desarrolla allí no pertenece al orden habitual de las relaciones sociales. El programa institucional debe contar con un monumento que marque su distancia respecto del mundo trivial, mediante una arquitectura cuyo objetivo sea impresionar a la multitud y a cada uno de los individuos. Cuando se reduce a su mínima expre-

19. K. Jaspers, *Origine et sens de l'histoire*, trad. fr. París, Plon, 1954 [*Origen y meta de la historia*. Madrid, Alianza, 1985].

sión el programa institucional, cuando se despoja de sus oropeles y ornatos, cuando no sea más que una relación, hará falta, pese a todo, romper con la vida social normal. Ello sucede porque ese programa instituye actos de habla dándoles fuerza de ley, como en el tribunal, en la iglesia o en el ayuntamiento, o bien porque los cubre con el secreto profesional, dando a entender que allí no se está del todo en el mundo. En ambos casos, el programa institucional funciona ora porque todo cuanto se dice tiene importancia solemne y pública, ora porque ese enunciado nunca se divulgará, sino que se custodiará en el coloquio singular de la confesión, de la clase, de la entrevista entre médico y enfermo o la del trabajador social con su cliente. En todos los casos, los cambios se emparentan con ritos que desbordan el caudal de los meros juicios personales que componen el flujo de las interacciones cotidianas.

Agreguemos que, religioso o laico, el programa institucional tradicional instauró durante mucho tiempo una radical separación de los sexos, tanto en el personal de las instituciones como entre sus usuarios, en la escuela primaria como en la secundaria, en el trabajo social como en el hospital o el tribunal, donde hombres y mujeres no han sido desde siempre iguales ante la ley. Esa separación de los sexos seguía siendo el medio más seguro para construir un santuario, y así informar a todos que la institución no coincide, de modo pleno, con la sociedad. Esta extraterritorialidad autoriza un mayor abandono de sí por parte de los individuos, como ocurre en la confesión, el desnudo de los enfermos o las confidencias que se hacen a un trabajador social. Al menos teóricamente, el santuario crea una igualdad fundamental entre los individuos, despojados de sus oropeles sociales, en lo que respecta a la institución. Por ende, las críticas más violentas y más recurrentes dirigidas contra la Iglesia, la escuela y el hospital se refieren a sus traiciones y sus compromisos de cara a los distintos grupos sociales: la Iglesia de los ricos vende indulgencias, la escuela privilegia a los *herederos*, el hospital es el morir de los pobres y la salvación de los ricos...

Sin duda se hallarán excesivas y muy anticuadas estas observaciones en una sociedad que se percibe como profundamente laica, regida por los contratos interpersonales y los intereses individuales. Pero es necesario lijar un poco esta costra de modernidad para ver que la remisión a los principios últimos surge ante cada ocasión. Por más que la defensa de los distintos santuarios por momentos oculta mal intereses corporativos y la voluntad de prote-

gerse contra toda intrusión exterior, no deja de ser cierto que los argumentos remontan rápidos la cuesta de la generalidad hasta llegar a los principios últimos que fundan la adhesión a programas institucionales y sagrados, a órdenes regulares. Toda impugnación del poder de los médicos, toda obligación de rendir cuentas de sus actos, es descrita como una abdicación de la Razón y la Ciencia que debe enfrentarse a las necesidades múltiples de individuos y a presiones del mercado. Toda discusión acerca de los programas y horarios escolares se desliza pronto hacia una defensa de la República, de la Razón y de la Civilización; en cuanto al ingreso de padres a los consejos escolares, esto ha sido percibido como una entrega del santuario, a veces como un sacrilegio. Muchos magistrados consideraron un atentado a la solemnidad de la Ley la creación en los barrios de casas de la justicia y del derecho. La referencia implícita al programa institucional persiste cuando los cambios más pragmáticos engendran las discusiones más teológicas respecto de los principios mismos que justifican el trabajo de los agentes de dichas instituciones. Aun admitiendo que esas derivas hacia algunas formas de lo sagrado obedecen a una estrategia argumentativa fácilmente descodificable, la circunstancia de que sean estos principios últimos los habituales proveedores de los argumentos más fuertes, basta para demostrar la presencia o la nostalgia de ese tipo particular de acción sobre los otros.[20]

La vocación

La vocación ya no tiene buena prensa, habida cuenta de que evoca una suerte de adhesión ciega, una forma de compromiso total que choca de lleno contra los valores de reflexividad, de profesionalismo y de dominio de sí que hoy se imponen por todas partes. Los profesionales del trabajo sobre los otros gustan muy poco del término *vocación*, que les recuerda a las hermanitas de la caridad y a los párrocos, a las enfermeras con la toca, a los educadores militantes, a los maestros de Jules Ferry, todas esas imágenes de

20. Las columnas de opinión publicadas por el diario *Le Monde* sobre los proyectos de reforma de la escuela, del hospital o de la justicia componen una antología de ese modo de denuncia y justificación, ya que en dichos casos se habla más de los principios sagrados que de las consecuencias prácticas de las reformas encaradas.

personajes tan profundamente comprometidos en su rol que olvidaron en ellos su personalidad. Sin embargo, el programa institucional ha extendido el tema de la vocación más allá de los muros del templo.

Sagrado y profano

Durante mucho tiempo, los docentes han sido sacerdotes, las órdenes caritativas han movilizado a religiosas para que hagan de enfermeras, los primeros educadores eran militantes antes que expertos en psicología infantil. Dentro del contexto de un programa institucional primitivo, la vocación se imponía totalmente sobre el profesionalismo; más exactamente, el profesionalismo no era sino la encarnación de la vocación y su desarrollo técnico, puesto que la vocación profesional se convierte en una «ascesis intramundana» que da la espalda a la contemplación y elige formas activas de salvación.[21] La fuente religiosa de las profesiones, incluso las más profanas en nuestros días, quedó en evidencia por obra de Weber. A su criterio, la primera figura del profesional es la del mago y luego la del sacerdote, que desarrolla una manera de actuar simbólica, que media entre los hombres y las divinidades.

Por medio del protestantismo y de la vocación profana, paulatinamente las profesiones se han racionalizado, y se despegan de su función sagrada. Pero se trata siempre de una cuestión de salvación, la de los profesionales y su altruismo, la de los individuos y grupos que ellos salvan o que condenan cuando manipulan bienes simbólicos, normas, reglas, consejos y promesas de paraíso fuera del mundo con el arrepentimiento, o en el mundo con los diplomas, las ayudas sociales o la curación... No hace mucho tiempo, las escuelas normales donde se formaban los futuros docentes se parecían, hasta el equívoco, a seminarios; las escuelas de enfermeras estaban dirigidas por religiosas; y los trabajadores sociales provenían en su totalidad de la militancia filantrópica. El celibato de las mujeres fue a menudo la regla de estas profesiones laicas. En todos los casos, hubo fuertes resistencias a la profesionalización, a la

21. M. Weber, *Sociologie des religions*, trad. fr. París, Gallimard, 1996 [*Sociología de la religión*. Ediciones Istmo, 1997].

que se percibía como la asfixia de la vocación bajo el peso del salario y la trivialidad de los intereses profesionales.

El tema de la vocación significa que, en el programa institucional, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afinca su legitimidad solamente a su técnica o su *savoir-faire*, sino también en su adhesión directa a principios más o menos universales. Se beneficia de una autoridad carismática, porque reposa sobre una legitimidad sagrada; obedecemos a un sacerdote porque representa a Dios, al maestro de escuela porque es figura de la Razón y de la medida, al médico porque encarna la Ciencia desinteresada... Obedecemos a todos porque los suponemos capaces de olvidarse, si no de sacrificarse, entregados a una causa superior; son a menudo solteros, no ganan dinero, o no tanto como podrían ganar, defienden un bien común antes que defender sus intereses propios. Por cierto, la puesta en escena de esta vocación nunca ha impedido denunciar a sacerdotes que se dan la gran vida, a docentes pretenciosos e ignorantes, a religiosas crueles, a jueces corruptos y médicos ávidos, pero esta crítica no puede ser más que despecho, un amor que se decepciona en la medida de la creencia traicionada.

La vocación como motivación

Desde hace mucho tiempo, el tema de la vocación ha adquirido una fisonomía menos heroica y más «protestante». Bajo esta forma, la vocación se presenta menos como una adhesión y como un sacrificio a valores superiores que bajo la forma de una realización del yo en su actividad profesional. Evidentemente la vocación protestante laicizada y racionalizada es la que se ha convertido, entre otras filiaciones, en el fundamento de esta representación y de esta ética de la realización del yo en el trabajo. Desde entonces, parece necesario que el rol profesional se adecue a la personalidad y que los individuos comprometidos en el trabajo sobre los otros hagan de los valores de la institución una ética personal o un atributo de su personalidad. Bajo esta forma más psicológica que sagrada, la vocación sigue siendo uno de los criterios de reclutamiento en todas estas profesiones del trabajo sobre los otros que no están consideradas como «trabajos como los demás». No basta con que el pretendiente tenga ganas de desempeñarse en esa profesión o que

la necesite para vivir; hace falta también «que esté hecho para ella». No alcanza con saber leer para ser docente, con saber dar inyecciones para ser enfermera, con practicar la compasión para ser trabajador social, con conocer el derecho para ser un buen juez; hace falta adorar a los niños, compadecer el dolor de los enfermos sin hundirse, comprender a la gente sin cargar con toda la desgracia del mundo, aplicar la ley y comprender a los individuos y a la comedia humana...

Por más que el tema de la vocación haga sonreír, todos los concursos para reclutar profesionales del trabajo sobre los otros intentan detectarlos por medio de test de personalidad, de relatos de vida leídos como indicadores de vocación, de puestas a prueba que buscan comprobar esa vocación. Ya no importa saber directamente si la gente «cree» en los valores, sino saber si cuentan con las disposiciones profundas que le permitan cumplir con un trabajo irreductible a una técnica, y si ofrecen las «garantías morales» necesarias. No evoco sólo las profesiones aún hasta hace poco tiempo vinculadas con la religión. Pensemos por ejemplo en las investigaciones realizadas por la dirección de Educación nacional en los candidatos a la docencia. Distinguen habitualmente dos tipos de motivaciones: las que están ligadas a los «intereses», salarios, horarios, vacaciones, seguridad de empleo... y las que surgen de la «vocación», el amor a los niños, el deseo de compartir el conocimiento, el compromiso en los movimientos educativos... Es obvio que el primer orden de motivos está considerado como un poco sucio y que el segundo es netamente más honorable. Todos los análisis sobre el reclutamiento de los trabajadores sociales, de las enfermeras y magistrados reproducen este mismo anclaje, que en el fondo no es otro que el de lo sagrado y lo profano reinterpretado bajo modalidades psicológicas.

Aunque la vocación sea definida por lo «alto», por el sacrificio de uno mismo en valores trascendentales, o que sea definida por lo «bajo», por valores inmanentes concebidos como un rasgo de la personalidad, sigue siendo cierto que, en el programa institucional, el trabajo no queda reducido a un simple oficio. En este marco, la legitimidad de los profesionales no es estrictamente técnica e instrumental, sino que también se debe a los valores con los que se identifica, en mayor o menor medida, a los profesionales. Aun con sordina, la dimensión vocacional persiste, ya que todos los profesionales del trabajo sobre los otros se verán enfrentados un día con

pruebas existenciales para las que, según la creencia común, no basta que nos paguen o que estemos formados: la muerte y el sufrimiento, la miseria, los crímenes más atroces, la simple obligación de tratar de manera igual y equitativa a alumnos más o menos buenos y más o menos simpáticos... En el curso del largo período durante el cual se han visto instalados distintos programas institucionales, se ha insistido más sobre la virtud de los actores movilizados que sobre sus competencias. Como esta virtud compartida era más fuerte que la división del trabajo, las instituciones han sido organizaciones relativamente simples, cuyos actores semejantes fácilmente se ponen de acuerdo los unos con los otros.

Una paradoja resuelta

La prolongada crítica dirigida contra las instituciones acabó por imponer la imagen de simples máquinas para conformar y disciplinar, para destruir toda individualidad. Durante toda una generación, la de Mayo del 68, la palabra «institución» evocó el asilo descrito por Goffman y la maquinaria del sistema panóptico de la prisión de la Ilustración exhumada por Foucault.[22] En ambos casos, la institución quedó reducida a sistema de control total de los cuerpos y de las almas, a sistema de puro adiestramiento cuyo objetivo es destruir toda subjetividad autónoma. Estos textos y tantos otros, menos conocidos y a menudo menos brillantes, contribuyeron a instaurar una vulgata antiinstitucional aplicada a la escuela «cuartel» o el hospital «totalitario».

El individuo y el sujeto

En nada quita fuerza a esas críticas ni a su buena fundamentación recordar que, en el programa institucional, esa voluntad de control siempre obedece a un proyecto más amplio: revelar o restaurar un sujeto; ese recuerdo tampoco es ingenuo. Foucault lo percibió claramente al considerar que la promoción del sujeto es el

22. M. Foucault, *Surveiller et Punir*, París, Gallimard, 1975 1975 [*Vigilar y castigar*. Barcelona, México, Siglo XXI]; E. Goffman, *Asiles*, París, Minuit, 1968.

camino a la sujeción. El asilo y la prisión quieren destruir al viejo individuo para hacer emerger a un nuevo sujeto, ya sea mediante la alquimia conductista de la psiquiatría, o bien gracias a la mecánica moral de los castigos elaborados por Beccaria en contra de la tortura en el siglo XVIII. Por otra parte, en gran medida, sólo se rehúye la crítica institucional si se crea otra institución más «auténtica». Los movimientos críticos de las instituciones pedagógicas siempre han apelado a la creación de instituciones alternativas, a menudo más «totales», más vocacionales y más carismáticas que las rechazadas. Sólo una institución nueva puede liberar los defectos de la institución totalitaria; la crítica contra la institución escolar lleva inexorablemente a crear instituciones pedagógicas alternativas situadas bajo el amparo totémico de un padre fundador, y, en el peor de los casos, a la secta.[23] Igualmente, la antipsiquiatría quiso derribar las murallas del asilo para restaurar la pureza de la vocación psiquiátrica identificada con personajes carismáticos.

El programa institucional reposa sobre la resolución de una paradoja fundamental. En un mismo movimiento, socializa al individuo y pretende constituirlo en sujeto. La creencia en la continuidad de dicho proceso reside en el núcleo íntimo del programa institucional. Por una parte, la institución socializa al individuo tal cual es, le inculca un *habitus* y una identidad conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte, como apela a valores y principios universales, el programa institucional arranca al individuo a la mera integración social, configura a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad por gracia de la fe o de la Razón. Enunciémoslo de otro modo: la socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso. Ésa es la verdadera magia del programa institucional, que produce un individuo autónomo, es decir, un actor conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo Yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su Yo social. En ello el programa institucional ha sido profundamente moderno.

De ello, la sociedad tradicional no tuvo necesidad de un programa institucional tal como se define aquí. Al igual que se considera que el hombre comunitario, el hombre de la tradición, es pura

23. Recordemos el éxito de temas de pedagogía institucional y el del libro de A. S. Neil, *Libres Enfants du Summerhill*. París, Maspero, 1970.

alteridad teórica sobre cuyo trasfondo se ha construido la Modernidad, debe reconocerse que, sin embargo, define un tipo de actor totalmente vaciado por la sociedad, totalmente identificado con su rol y con su filiación.[24] En el modelo de una sociedad holista, el individuo se encontraría totalmente devorado por la colectividad, privado totalmente de iniciativa individual. En un estado de tenue diferenciación social, el actor no sería más que eso que la sociedad hizo de él, su subjetividad y su voluntad serían tan sólo las del grupo que a cada instante ejerce sobre él un control. Su Yo y el Nosotros del grupo estarían poco diferenciados, sus gestos y sus técnicas serían las propias de la tradición, y sus motivaciones lo llevarían únicamente a mantenerse en su lugar, su rango y su honor. Ese actor estaría colmado por la sociedad y, según una fórmula –más un postulado que una observación–, casi no sería posible hablar de individualidad, ya que la socialización aplastaría la subjetivación. Además, el orden de las cosas y las tradiciones necesitarían la formación de este tipo de actor.

Para toda la tradición sociológica clásica, la modernidad es definida como el paulatino sugimiento de la individualidad, como el afianzamiento del individuo en tanto que actor social y sujeto. Para la mayor parte de los autores clásicos, la división del trabajo residirá en el origen del proceso de individualización. Ella hará emerger la noción de rol que implica una separación entre los actores y una promoción legítima de sus intereses individuales, una finalización de un enclave de las comunidades, cierta movilidad y una autonomía relativa de las conciencias.[25] Esa diferenciación social ininterrumpida también forma parte de la instalación del monoteísmo, pues los individuos deberían creer en un solo dios que, como explica Tocqueville, sea a la vez único y personal, en un dios que vuelva compatibles la división del trabajo, la igualdad fundamental de los individuos y la unidad de la vida social. En esta modernidad, los actores ya no se rigen por códigos, sino por valores

24. Además de F. Tonnies, *Communauté et Société*. París, Retz-CEPL, 1977 [*Comunidad y asociación*, Barcelona, Edicions 62, 1979], se encontrarán representaciones de este hombre comunitario en D. Riesman, La *Foule solitaire*. París, Arthaud, 1964, y especialmente en L. Dumont, *Essais sur l'individualisme*. París, Seuil, 1983.

25. Por ejemplo, R. Castel describe en esos términos, la «desconversión» de la sociedad feudal: *Les Métamorphoses de la question sociale. Chroniques du salariat*. París, Fayard, 1995.

cada vez más universales y capaces de decidir su rol y sus necesidades idiosincrásicas. Los deberes interiorizados son reemplazados por las convicciones. El individuo debe ser orientado por su propia brújula, pero todavía hace falta que ésta señale el mismo norte que las de los otros. Entonces la socialización deviene una actividad esencial y, en una *dimensión teórica*, se presenta como una suerte de equivalente general del pensamiento sociológico clásico. Explica las conductas de los actores, es decir que sean sociales, y suma una libertad subjetiva a la objetividad de los acontecimientos y las funciones sociales. La libertad del hombre moderno irrumpe en tanto olvido de la socialización y en pro de la independencia de juicio que esa socialización posibilitó.[26]

El programa institucional *está para* llevar a cabo ese «milagro». Como demuestra Dumont a propósito de la Iglesia, que encierra a los individuos en ritos y dogmas compatibles con las exigencias de una vida social profundamente no igualitaria, moral y conservadora. La *Suma Teológica* de Tomás de Aquino instala la imagen de la Iglesia como cuerpo de Cristo y como modelo del Estado y de un orden consagrado cuya esencia religiosa son los distintos cuerpos, los cuales son *eternos y se integran* en un organismo querido por Dios.[27] Pero al mismo tiempo la Iglesia afirma que la moralidad social está sometida a una moral no social superior, concilia profundas desigualdades de rango y carácter con la propiedad de un alma personal que tiene, bajo la mirada de Dios, el mismo valor que las restantes almas. De por sí, una parte de cada individuo le pertenece: su parte divina y parte de autonomía y de conciencia, y hasta de libertad. Visto que el *mundo católico* siempre oscila entre estas dos posiciones, es algo que está en juego de la larga querella de los Universales. La Iglesia socializa y subjetiviza simultáneamente, afirma que la obediencia libera. El célebre texto de Pascal respecto de la adquisición de la fe que sobrevendrá «por añadidura» no dice otra cosa. En primer término, hace falta orar y «embrutecerse», olvidar la individualidad para que la fe, es decir, la experiencia subjetiva más fuerte de la individualidad, se *imponga* y revele el sujeto a sí mismo y a su libertad.

26. Al respecto, cf. F. Dubet y D. Martuccelli, «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», en *Revue Française de Sociologie*, 4, 1996.

27. Cf. al respecto C. Dubar y P. Tripier, *Sociologie des professions*. París, Armand Colin, 1998; E. Kantorowicz, *Les deux corps du roi*. París, Gallimard, 1989.

De manera menos trágica, la filosofía política de los griegos no decía otra cosa. La autonomía consiste en obedecer a leyes propias, que son también las leyes de la ciudad; pero es una obediencia refleja, reflexiva como se dice actualmente.[28] Que las leyes de la ciudad suplanten las de Dios en nada cambia el asunto; tampoco si se reemplaza la fe con la Razón. El dominio subjetivo personal es conforme al gobierno de la ciudad, lo cual diferencia la independencia, la capacidad de hacer eso que mis deseos y mis intereses me dictan, de la autonomía, de la libertad de dominar mi acción en nombre de normas y principios universales.[29] En la ciudad de los filósofos del Iluminismo, como en la Iglesia, la obediencia crea la libertad, pues engendra una reserva, una conservación de la distancia (*quant-á-soi*), una capacidad crítica, una posibilidad de oponerse a las leyes cuando dejan de ser justas. Mientras el individuo no obedece más que al mercado, que a sus deseos «naturales» y a las normas sociales, el sujeto obedece únicamente a sí mismo, lo cual implica una socialización específica referida a la concepción de un universal no social. En este contexto, la reflexividad individual, el universal y el programa institucional están en parte unidos.

Un programa moderno

La imagen de la socialización desarrollada por la sociología clásica se inscribe en la misma trama, pero de un modo frío y objetivo. El relato más conocido que asocia la fabricación de individuos a la modernidad es el de Elias.[30] La noción de individuo no implica que se opongan dos naturalezas o dos esencias diferentes: el individuo, libre, particular, aleatorio, racional o pasional, y la sociedad, objetiva, mecánica, ciega, asfixiante... Las sociedades modernas no oponen individuos libres a sistemas mecánicos, por el buen motivo

28. Cf. C. Castoriadis, *La montée de l'insignifiance, Les carrefours du labyrinthe*, t. IV. París, Seuil, 1992.

29. Cf. A. Renaut, *L'ère de l'individu*. París, Gallimard, 1989.

30. N. Elias, *La civilisation des mœurs*. París, Calmann-Lévy, 1973; *La Société des individus*. París, Fayard, 1991 [*La sociedad de los individuos*. Barcelona, Edicions 62, 1990]. La tesis de Elias ha sido sometida a una fuerte crítica de cariz histórico; sin embargo, en este caso nos interesa menos la validez histórica de dicha tesis que la representación de la socialización defendida por ella.

de que esas sociedades están integradas por individuos, pero también porque esos individuos son resultado de un proceso de socialización. En esa representación ya clásica de la socialización, la oposición entre holismo e individualismo no puede tener sentido ontológico.[31] La sociedad de los individuos se produce de manera holista porque es una cultura y una sociedad lo que engendra a cada individuo. A causa de ello, este individuo no es una representación ideológica, ni una ficción o el mero efecto de una creencia, en la medida en que el Yo autónomo, la conciencia de sí como individuo, resulta del proceso mismo de la civilización que implica una fuerte interiorización de las normas y de los valores. Mientras el hombre de la tradición estaría determinado solamente por el control social de la comunidad y por su inmersión en la cultura del grupo, el individuo de la modernidad se vería conducido a controlarse a sí mismo, guiado por su propia conciencia y vigilado por sus propios ojos. El actor de la tradición confundiría su moral con la del grupo, el individuo de la modernidad elaboraría una moral propia, se volvería su propio juego. Todo el razonamiento de Elias se dirige a demostrar que esta conciencia de sí no proviene de un defecto de socialización sino, por el contrario, de una acentuación de ella. Entonces, cuanto más me socializo, más me convierto en individuo o, para decirlo de otro modo, cuanto más me socializado, más sujeto soy porque interiorizo la obligación de ser libre y, en consecuencia, de ser mi propio censor. En ese punto interviene el programa institucional.

La división del trabajo se dio sobre todo por la formación del Estado moderno que ha debilitado los lazos comunitarios, ha puesto a todos los sujetos bajo la mirada el soberano, y de esta manera se extendieron las costumbres de la sociedad cortesana.[32] Como la coordinación de la acción ya no puede realizarse al calor de la comunidad y de las relaciones cara a cara, todo el trabajo de socialización debe orientarse al control de sí mismo. Este autocontrol engendra la producción de una fuerte conciencia de sí, de un Yo constituido para que cada uno construya su vida personal, com-

31. Por este motivo, la querella entre individualismo y holismo puede tener un sentido metodológico; es más, suele tornarse absurda cuando aspira a un sentido mayor.

32. N. Elias, *La Société de cour.* París, Flammarion, 1985 [*La sociedad cortesana.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993].

prendiendo la más íntima, que se ubica, sin mediación, bajo la regla de Dios, la del soberano o la de la Razón. Así es que, cuanto más las disciplinas de la socialización reenvían a normas universales, más el actor se constituye como individuo y más ese individuo puede ser un sujeto. El actor fuertemente socializado se vuelve extremamente atento a su autenticidad, al dominio de sus sentimientos, se vuelve serio y mesurado como el burgués, en contra del aristócrata que sólo es individuo en la desmesura del honor, de los gastos suntuarios y de la satisfacción de sus pasiones.[33] Porque está socializado bajo el régimen de normas universales, cada individuo se concibe como una mónada independiente, atento al *self control* y a la racionalidad ética. Entonces, las pasiones individuales se transforman en sentimientos sociales auténticos y dignos, como el amor, mientras que los intereses individuales se vuelven legítimos porque son pasiones «frías» que exigen el dominio de sí, el cálculo, la capacidad de proyectarse en estrategias complejas, en economía y medida.[34]

El control de sí y la autonomía fundante del individuo procede entonces de una disciplina, de un apremio interiorizado que separa al individuo de la sociedad y le permite ver el mundo como un paisaje, como un mundo objetivo exterior a él y sobre el cual proyecta su subjetividad de manera romántica. La aparición del individuo no se produjo por el debilitamiento del control social sino, al contrario, por su acentuación. Cuanto más fuerte es esta interiorización de las reglas percibidas como universales, más se exige el dominio de sí, más se instala el tema de la inhibición, la inhibición de una parte enterrada en la naturaleza y en el mundo infinito de los deseos. Si yo no transgredo las leyes, es menos para escapar al castigo y a la vergüenza de dar la cara que para escapar a la culpabilidad surgida de mi debilidad ante la parte maldita de mí mismo. Mientras el individuo moderno se percibe «como un individuo que nunca ha sido niño», la pérdida de control de sí destruye al indivi-

33. G. Simmel observa a este respecto que el individuo del Renacimiento resulta mucho más «real», viviente y autónomo que el individuo abstracto de la Ilustración: *Philosophie et Modernité. La femme, la ville, l'individualisme*, trad. al francés. París, Payot, 1990.

34. Es todo el tema del rol «civilizador» de los intereses: A. Hirschmann, *Les Passions et les Intérêts. Justifications politiques du capitalisme avant son apogée*. París, PUF, 1980.

duo abriendo las puertas al niño y al retorno de lo reprimido, y más «descivilización» puede desarrollarse a la sombra de la civilización.

Toda la fuerza de la demostración de Elias reposa entonces en la resolución de una paradoja, resolución que está situada en el centro del programa institucional. Ella muestra que, en el proyecto mismo de la modernidad, aun cuando se trate de una modernidad del Antiguo Régimen, la socialización está concebida como un proceso paradójico de creación de conductas y de actores conformes, y de sujetos conscientes de sí mismos, obligados y con capacidad para ser libres y gobernar sus vidas. Hay un principio de continuidad del control social a la subjetivación. Dicha creencia caracteriza lo que hemos denominado programa institucional.

Universalismo, disciplina y control de sí

Bajo el imperio del universal

El programa institucional no puede cumplir su tarea sino en la medida en que se funde en valores percibidos como universales. Mientras la división del trabajo acentúa las diferencias entre los actores, siempre encerrados en las pequeñas sociedades que son las ciudades, las clases sociales y las familias, las instituciones son necesarias porque ellas proponen cuadros y principios más vastos, más universales, desde valores independientes hasta situaciones particulares. Son burocráticas en la medida en que apelan a reglas abstractas y racionales, y Weber recuerda que el proyecto de dominar todos los aspectos de la existencia es una de las fuentes de la burocracia moderna. Para Durkheim, «los individuos que componen el mundo moderno son de tal modo diferentes unos de otros que casi no tienen nada en común entre ellos, salvo la calidad de hombre original. No pueden conservar la homogeneidad indispensable para todo consenso social más que con la condición de ser también parecidos por el único aspecto en que se parecen todos, es decir, en tanto que son seres humanos».[35]

35. E. Durkheim, *Éducation y Sociologie*. París, PUF, 1993, pp. 99-100. [*Educación y sociología*. Barcelona, Ediciones 62, 1990.]

Se trata entonces de una cultura universal, que *a priori* vale para todos los seres humanos, que ancla la subjetividad de los individuos porque les permite ser más críticos, más reflexivos, más conscientes de sí mismos. «La inteligencia se vuelve y deviene cada vez más un elemento de la moralidad».[36] Así es que, porque la escuela de la República, como la de la Iglesia antes, arranca a los niños de las costumbres de su familia, de sus mores y hábitos, les permite ser actores de un mundo más vasto y, por eso, convertirse en sujetos capaces de evaluar su mundo y su experiencia desde un punto de vista universal. Seguramente, la escuela introduce la cultura de los muertos y el mundo tal cual es, fija la memoria, las identidades y los hábitos sociales, pero, y éste es el milagro, despega al actor de sí mismo para hacerlo un individuo a la vez singular y universal.[37] La historicidad nacida de la distancia de la cultura y de la sociedad se transforma en subjetividad personal.

En este aspecto, explica Durkheim, el contenido de la cultura difundida cuenta menos que la forma de su difusión, que la disciplina propiamente dicha. Durkheim no habla casi de programas y de lecciones de moral, cree más en la eficacia de la forma escolar. En la escuela elemental, el niño queda encerrado en una «moral objetiva», según la fórmula de Piaget. Está como hipnotizado por el maestro, aprende a controlar su cuerpo y sus «pulsiones infantiles», adquiere hábitos que serán más que hábitos. El trabajo escolar se centra en la repetición de ejercicios presentados como otros tantos ritos formales: aprender de memoria, recitar, copiar, ponerse en fila, responder cuando se hacen preguntas... En la enseñanza secundaria, esta disciplina se diversifica, los múltiples profesores reemplazan al maestro único. Los ejercicios son menos escolares; a medida que se incrementan los estudios la disciplina se distiende porque los alumnos ya están disciplinados. La división del trabajo

36. E. Durkheim, *L'Éducation morale*. París, PUF, 1974, p. 101. [*La educación moral*. Madrid, Morata, 2002.]

37. No ignoro que esta concepción de la educación de Durkheim, una concepción fuertemente heredera de la racionalidad de la Ilustración, del todo hostil a Rousseau, pueda parecer como perfectamente contradictoria con la concepción durkheimiminiana de los «hechos sociales» y del dominio de la conciencia colectiva sobre las conciencias individuales. F. Dubet, «Durkheim sociologue de l'action: l'intégration entre le positivisme et l'éthique», en C.-H. Cuin, *Durkheim d'un siècle à l'autre*. París, PUF, 1997.

se impone progresivamente y los alumnos deben dar prueba de iniciativa. Al terminar los estudios también es deseable que los alumnos se tomen la libertad de criticar ciertos aspectos de los programas y de los métodos escolares. El buen alumno de la clase de filosofía no debe ser «muy escolar», no puede sino demostrar un espíritu de rebelión, aunque no sea más que con el objetivo de demostrar que domina suficientemente las reglas como para ser capaz de jugar, para mostrar que es un individuo porque las normas son suyas, normas que lo hacen menos sumiso porque es capaz de autonomía.[38]

Evidentemente, ubicado todo bajo el reino de lo universal, el programa institucional varía sensiblemente de una cultura y de una sociedad a otra. Por ejemplo, los docentes franceses se centran más en la transmisión de saberes que sus colegas ingleses, más preocupados por el niño.[39] Pero en todos los casos la matriz institucional enseña al menos el dogma de no difundirlo bajo un marco disciplinar. El programa institucional es entonces menos un catecismo, un conjunto de reglas inscritas en los frentes de los monumentos, que un tipo particular de relación social.

La relación como institución

Es lo que demuestra también Talcott Parsons, quien se esfuerza por combinar una concepción clásica de la socialización con la teoría psicoanalítica freudiana.[40] Al igual que Durkheim, Parsons piensa que existe una continuidad *funcional* y *formal* entre la cultura (los valores), la sociedad (los roles), y las personalidades (los motivos de la acción). La socialización tiene por función asegurar esta continuidad entre la estructura social y la personalidad, ha-

38. Este tema de la cuestión paradójica de hacer un deber escolar sin que sea demasiado escolar lo pone en evidencia P. Bourdieu y J.-C. Paseron, *La Reproduction: Les fonctions du système d'enseignement*. París, Minuit, 1970 [*La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Editorial Popular, 2001].

39. P. Broadfoot y M. Osborn, «Teachers's conceptions of their professional responsability: some international comparisons», en *Comparative Education*, nº 23, p. 3, 1987.

40. Al respecto, D. Martuccelli, *Sociologies de la modernité*. París, Gallimard, 1999, pp. 89-99.

ciendo de la personalidad una unidad singular. Así, el psicoanálisis permite comprender los mecanismos de ese proceso de socialización a la vez social, común, y psicológico, singular. Este pasaje no es posible sin que las interacciones de la socialización formen sistema, al mismo tiempo que esos sistemas particulares pongan en juego orientaciones culturales globales.[41] La relación con la madre se desarrolla sobre el modo de la fusión y de la integración, gracias a los cuales el niño accede a las dimensiones más comunitarias de la cultura del grupo como fuente de satisfacción de sus necesidades. Como es sabido, según un relato que se ha vuelto canónico, la intervención del padre rompe esa dependencia y esa fusión con la crisis edípica. El niño no toma conciencia de sí como ser autónomo sino en la medida en que el padre y la ley que él representa le reprimen para disolver la fusión del amor materno. Da igual si el proceso no es idéntico para los niños y para las niñas; la intervención del padre y de su equivalente hace acceder al niño a un mundo más complejo, más exigente, capaz de proponer muchos roles y que le obliga a sobresalir. Es la llegada de la abstracción y la prohibición. Parsons demuestra que esta tensión fundadora tiene su réplica dentro del marco escolar; el grupo de pares permite socializar las decepciones y las frustraciones, mientras que la lógica escolar de por sí lleva hacia un desarrollo de la abstracción, de la complejidad y la diferenciación social.

En este caso, no es exagerado decir que la relación educativa funciona como una institución en la cual existe una tensión, si no una contradicción, entre una socialización compacta en la cultura, y una subjetivación que obliga al actor a sobresalir merced a la fuerza de la ley y de la prohibición. Empleando el vocabulario de George H. Mead, uno podría decir que la relación maternal favorece la formación de un Yo mismo[*Moi*] poco distinto de un Nosotros, o sea una díada, mientras que la relación paterna, prohibiendo esta fusión, al hacer intervenir un otro generalizado, favorece la formación de un yo [*Je*], de un sujeto que no está totalmente identificado con la comunidad. Bajo formas diferentes y en grados desiguales, este sistema se replica a lo largo de toda la vida. Por ejemplo, explica Parsons, una socialización escolar eficaz supone que el

41. T. Parsons, *Social Structure and Personality*. Nueva York, The Free Press, 1964.

alumno «ama» al maestro o a la maestra, trabaja para ser amado, pero exige sobre todo que el alumno comprenda que nunca será amado por el maestro y que deberá amar eso que el maestro o la maestra ama, es decir el saber, la Razón... En el programa institucional, no debo amar al sacerdote para amar a Dios, no debo amar al maestro para amar el conocimiento, no debo amar al médico para tener confianza en la ciencia y anhelar la cura... Estos sentimientos no son más que medios, y no se incrementan sino una vez que se separan, como uno se separa de su madre. Cuando los sentimientos y las pasiones instalan su imperio, el programa institucional se ve pervertido, un tabú es violado.

Por lo tanto no debe asombrarnos que el programa institucional laicizado haya encontrado, durante estos últimos años, sus mejores defensores entre los psicoanalistas, sobre todo en lo que se refiere a conservar el aspecto de la Ley, para oponerse así a la «indiferenciación» de los roles sexuales y, de modo general, para defender una figura paterna concebida como vía de acceso a la cultura y a la simbolización.[42] En el relato psicoanalítico, como en el programa institucional, el profesional ni socializa ni educa al otro si no es concebido como el mediador de principios generales. Más aún, veremos que algunas profesiones, como los trabajadores sociales, han descubierto en el modelo psicoanalítico la propia figura de la relación institucional; para socializar y ayudar a todos los frustrados por la vida, es necesario reproducir sin cesar la estructura de esta escena racional fundadora.

La violencia y la salud

Si el programa institucional funciona más para la disciplina que para la recompensa y si el psicoanálisis llega a reforzarla, por más que no sea el diseño más perfecto, este programa reposa sobre una antropología negativa. Para la Iglesia, el pecado es primero y por eso debe de ir contra el mundo. Para la escuela católica o republicana, hay que predisponer y adiestrar al niño, ya que nada le dis-

42. Con relación a esta problemática, muchos psicoanalistas han intentado olvidar el rol crítico del psicoanálisis, que, al menos en los tiempos de Freud, señala los aspectos represivos y neuróticos de la educación. Hoy, situado bajo el imperio de la libertad, el psicoanálisis está más tentado de denunciar los riesgos de la anomia.

pone naturalmente a plegarse a la disciplina y a desear conocer. Para Freud como para Durkheim, la naturaleza humana no está hecha sino de deseos siempre insaciables cuando no está limitada por nada que no sea otra cosa que ella misma. No sólo el hombre es un lobo para el hombre, sino que es peligroso para sí mismo ya que no puede satisfacerse viviendo naturalmente. Debe entonces aprender a vivir apaciblemente eligiendo el único régimen del miedo al castigo. Para conducir al hombre hacia su verdadera naturaleza humana, el programa institucional debe pasar por la disciplina.

Si se acepta la propuesta de René Girard, las sociedades tradicionales conciben las faltas como actos colectivos apelando a la responsabilidad y a la sanción del conjunto del grupo de pertenencia de los culpables o al chivo expiatorio acusado de todas las faltas colectivas.[43] En el Antiguo Testamento tanto como en el derecho merovingio, los castigos se abatían sobre los pueblos, sobre los clanes, sobre filiaciones enteras... La antropóloga Mary Douglas se apoya en esta representación para poner en evidencia el carácter «moderno» de la noción de pecado, ya que la falta es cargada por cada individuo.[44] No sólo la falta se individualiza sino, por la fuerza de la culpabilidad, el sujeto debe ser protegido de la agresión colectiva, liberado de que el ser social sea sancionado. Desde entonces, podemos castigar la falta y al mismo tiempo salvar al sujeto. A pesar de su crueldad, el castigo se vuelve una acción moral, y éste es el sentido de las puniciones en el programa institucional. El castigo del pecador, del alumno travieso, del criminal, del enfermo castigado por su propio sufrimiento, es una manera de asegurar su salvación, con la condición de que el individuo se sienta culpable y que confiese. En la tradición cristiana, el pecador se debe arrepentir y aceptar el castigo para salvar el alma, la parte divina. Se crea toda una casuística institucional que Beccaria prolonga haciendo del castigo racional una vía de redención si el culpable se adhiere a la sanción.[45] El programa institucional escolar se preocupa particularmente de este problema, ya que, para ser moral y eficaz, para promover al sujeto, la sanción escolar deber ser medida, desprovista de crueldad y «sadismo», debe ser neutra y objetiva. «El cas-

43. R. Girard, *La Violence et le Sacré*. París, Grasset, 1972 [*La violencia y lo sagrado*. Barcelona, Anagrama, 1998].

44. M. Douglas, «Risk and Forensic Resource», *Daedelus*, 119, 4, 1990.

45. Cf. M. Foucault, *Surveiller et Punir* [*Vigilar y castigar*], *op. cit.*

tigo se dirige en lo más profundo a una reforma interna que quiere el culpable», decía Alain.[46] San Juan Bautista de La Salle definió los procedimientos de castigo escolares de modo extremadamente meticuloso, racional y frío: el maestro no debe *tocar al alumno* con su mano, la sanción debe ser diferida, el número de golpes de regla, medidos y adaptados a la falta.[47] La sanción no tiene como objeto sólo mantener la paz, participa de una actividad moral; diferida, muy lejos de la venganza, recuerda que existe una ley y una libertad en cada sujeto. En el fondo, postula que el sujeto anhela reconocer su falta y quiere ser castigado para renacer en él mismo, como lo afirman a la vez los pastores, los directores de conciencia de la Contrarreforma, Kant y la mayoría de los psicoanalistas.[48]

Podemos imaginar que, en el trabajo cotidiano del programa *institucional*, los actores no se enredaban en rodeos filosóficos tan sutiles. Por el contrario, podían aplicar con buena conciencia medidas disciplinarias y represivas que estamos tentados de percibir hoy como intolerables y crueles. Durante mucho tiempo, los maestros de escuela, e incluimos a los húsares de la República, han castigado y golpeado a sus alumnos sin ser estigmatizados y sin que se les perciba como «malos». Las primeras asistentes sociales pudieron dedicarse a ser la «policía de las familias» y a encarnar una acción de enderazamiento moral sin ser percibidas como mujeres perversas y frustradas. En el hospital, la larga indiferencia al dolor de los enfermos, sobre todo en el mundo católico, conforma una lógica de expiación y de salvación apoyada en una percepción confusa de la enfermedad como castigo divino.[49] Porque este recurso a la violencia y a la disciplina hoy se halla ampliamente condenado, podemos ver las prácticas disciplinarias de las instituciones como desbordes de violencia sádica.[50] Por el contrario, esta violencia controlada se ve beneficiada sin duda por una fuerte legitimidad, legi-

46. Alain, *Définitions*. París, Gallimard, La Pléiade, 1958, p. 1.014.

47. Cf. E. Prairat, *Éduquer et Punir*. Nancy, Presses Universitaires de l'Université de Nancy, 1994.

48. E. Kant, *Métaphysique des moeurs*, t. II *Doctrine de droit*. París, Librairie Vrin, 1988 [*La metafísica de las costumbres*. Madrid, Tecnos, 1989]; Th. Reik, *Le Besoin d'avouer. Psychanalyse du crime et du chatiment*. París, Payot, 1973.

49. I. Baszanger, *Douleur et Médecine. La fin d'un oubli*. París, Seuil, 1995.

50. Esto no impide evidentemente que los sádicos y perversos queden protegidos por esta violencia legítima.

timidad que remite a la propia naturaleza del programa institucional, a su identificación con valores universales de salvación, y a un sentido de sacrificio y de un don de sí de los profesionales de la vocación. Sería sin duda un contrasentido y un anacronismo concebir simplemente al programa institucional como un aparato para producir disciplina y justificar la violencia; no se convertirá en este aparato en la medida en que creamos en los principios que los fundan. Ahora la violencia y el control son escuetos.

Una máquina para reducir lo trágico

Las representaciones más corrientes de las instituciones de socialización suelen ser de gran sencillez; se trata de máquinas, máquinas para reproducir, máquinas para inculcar, máquinas para controlar... Si se considera una máquina el programa institucional, es, sobre todo desde el punto de vista de quienes allí trabajan, una máquina para reducir las dimensiones trágicas del trabajo sobre los otros, para volverlo coherente y soportable.

Lo «alto» y lo «bajo»

El programa institucional es de índole mágica porque transforma valores y principios abstractos, fuera del mundo, en prácticas y disciplinas que son además ritos: ritos de pasajes y ritos de iniciación, grandes ritos espectaculares a veces cuando hay inauguraciones y entrega de medallas y premios, pero, sobre todo, pequeños ritos cotidianos como la entrega de notas a los alumnos, las visitas del jefe de servicio junto a los enfermos, las reuniones de síntesis de los trabajadores sociales. Mil gestos y mil «actos de palabra» atribuyen los estatus, distribuyen valores morales y bienes simbólicos transformados a menudo en bienes materiales, ritos de degradación y ritos de salvación que sancionan el recorrido de los alumnos, de los enfermos y de los pobres. El programa institucional confiere inmediatamente un sentido a la mayoría de los gestos y de las relaciones que constituyen la trama común del trabajo sobre los otros, para los profesionales y, más a menudo, para sus «objetos». Aún laicizadas, rutinarias y poco conscientes, las prácticas de los agentes del programa institucional se hallan potencialmente plenas de sentido y de recursos de justificación.

El programa institucional vence la contradicción entre naturaleza y cultura porque no deja de transformar la naturaleza en cultura, y la cultura en naturaleza. Cuenta a la vez con lo más «alto», los valores universales, y lo que es más «bajo», lo más arraigado en la condición humana. Por la vía del programa institucional el bien se encuentra con el mal, la cultura, la naturaleza, el Super-yó de la cultura, el Ello de las pulsiones... En la práctica de la matriz institucional, la ciencia médica más «alta» se mezcla con el más profundo sufrimiento y dolor de la muerte. En la escuela, la gran cultura se confronta con el pensamiento infantil, en las iniquidades sociales e individuales de los alumnos. El principio de solidaridad y de compasión del trabajo social choca con la miseria más negra y con la degradación de los individuos... La matriz institucional se construye sobre el «gran reparto» de la cultura y de la naturaleza, eso los separa radicalmente, volviéndolos compatibles y dando al hombre su «verdadera» naturaleza.[51]

Todo esto quedaría muy abstracto, acaso un poco ridículo como un sermón o un discurso de entrega de premios, si el trabajo del programa institucional no reposara sobre una virtud de esperanza. Si bien se asocia fuertemente lo sagrado y lo profano en las prácticas más triviales de un trabajo vocacional, el programa institucional permite creer en los valores y principios, aun cuando no se llevan a cabo casi nunca. En realidad, no todos los enfermos se salvan, muchos sufren y mueren, en la escuela numerosos alumnos fracasan y son reacios a aprender, en tanto víctimas de la sociedad no son simpáticos para los otros y pueden aparecer como responsables de su desgracia. Si quienes llevan a cabo el trabajo sobre los otros creen en la «realidad» de los principios que los guían, son santos o ingenuos, y la mayoría se agota; muchos no creen, su trabajo se vuelve insoportable, cínico o imposible. ¿Por qué continuar ocupándose de los pobres que no lo «merecen», de los enfermos incurables y de los alumnos «estúpidos»?

Las ficciones necesarias

Porque está situado en un punto intermedio, el programa institucional engendra un tipo particular de creencia: las ficciones ne-

51. Sobre este «gran reparto», cf. B. Latour, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie*. París, La Découverte, 1991.

cesarias que los actores no creen verdaderamente, pero a las que no pueden renunciar sin que su trabajo se vacíe de sentido. No son ni ideologías ni convicciones morales, sino cuadros cognitivos y morales indispensables para cumplir el proyecto de socialización. Todas las enfermeras saben que muchos de los enfermos morirán, pero hacen como si esto no fuera a pasar; todos los docentes saben que no a todos los alumnos les irá bien, y sin embargo hacen como si a todos les pudiera ir bien; todas las trabajadoras sociales saben que algunos «casos» son desesperados, y se ocupan de ellos aunque no quisieran. Seguramente, esto que digo no es siempre cierto, pero en ese caso consideremos generalmente que se trata de faltas profesionales y morales pesadas.

Al precio de una formidable capacidad retórica, el programa institucional hace compatibles y armoniosos los principios de justicia y de normas que, en su propia lógica, no lo son. Reduce la mayor parte de las tensiones que atraviesan la acción; para hablar como Luc Boltanski y Laurent Thévenot, asegura la preeminencia de una ciudad de justicia sobre todas las posibles.[52] O incluso, el producto, como Parsons ha puesto en evidencia a propósito de la relación médico/enfermo, de las combinaciones estables y coherentes de orientaciones normativas no sólo diferentes sino contradictorias.[53] Desde el punto de vista de los agentes que allí trabajan, y probablemente de sus «objetos», el programa institucional reduce el carácter trágico de la acción a expensas de lo que Weber llamó *pathos*.

Como es un santuario, el programa institucional siempre puede atribuir sus fracasos y dificultades al mundo exterior. En la escuela, la contradicción entre el principio de igualdad de todos los alumnos y la necesidad de clasificarlos y, así, volverlos desiguales no se percibe como una contradicción porque todo lo que altera la compatibilidad de esos dos principios opuestos se remite fuera de las murallas del santuario escolar: es culpa del capitalismo o de la desigualdad natural de los «dones» de los diversos alumnos. En el trabajo social, la contradicción entre la obligación de ejercer la libertad trabajando y la escasez relativa de los empleos disponibles

52. L. Boltanski y L. Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*. París, Gallimard, 1991.

53. T. Parsons, «Structure sociale et processus dynamique: le cas de la pratique médicale», en *Élémens pour une sociologie de l'action*. París, Plon, 1955.

se ve reducida por toda una casuística de los casos sociales sin la cual el trabajo social resultaría perfectamente trágico o cínico. De igual modo, el hospital durante largo tiempo articuló una retórica que permite combinar la compasión por la persona y el dominio objetivo sobre el cuerpo-máquina. El personaje del jefe de servicio de hospital, a la vez sabio y humanista, permitía sin duda creer en dicha síntesis. Cuando eso no funciona, se acusa a las familias, a los enfermos, al «sistema»... Parece comprensible que nunca se haya podido evacuar por completo el carácter trágico de los conflictos de valor que acompañan al trabajo sobre los otros. Nada de ello ha impedido que los agentes de esta matriz puedan apoyarse en un compendio de discursos y de creencias que les permitían construir una representación coherente y unificada de su acción. De manera complementaria, no se excluye que el programa institucional proponga a los individuos un repertorio de consuelos. Dado que el trabajo del programa institucional se hace directamente con lo que se percibe como una naturaleza, conviene aceptar un cierto *fatum*: la muerte no es un escándalo, las desigualdades individuales y sociales quedaron fuera del campo de la acción... Concebido como un santuario, el programa institucional expulsa el mal fuera de sus muros. No es culpa de la escuela si los alumnos siguen siendo desiguales a pesar de su igualdad en la institución, y el maestro que a principios del siglo XX dejaba dormir a algunos malos alumnos en los últimos bancos de la clase no sentía que traicionaba su vocación, como tampoco lo sentía la asistente social que ubicaba a un niño en una institución o en otra familia para castigar la pobreza de su familia de origen.

Esa capacidad de anular las condiciones trágicas de la acción produce un orden que sería erróneo percibir como total. Por cierto, los valores son intangibles y rara vez impugnados, porque aseguran la legitimidad de la acción. Pero la fuerza misma de esos valores autoriza una capacidad crítica interna porque esos valores son tan «elevados» que apenas se presentan oportunidades de realizarlos plenamente, y la crítica de la institución refuerza la institución en la medida en que apela a los principios que la fundan. La mayor parte de las grandes reformas de las instituciones ha sido realizada en nombre de los principios fundamentales de esas instituciones. Las grandes reformas hospitalarias se efectuaron en nombre de la ciencia y del respeto debido al enfermo; el sistema escolar se ha visto reformado en nombre de la defensa de la cultura, de la

igualdad y del reconocimiento del mérito, como todos los cambios del trabajo social han sido propuestos en nombre de la solidaridad colectiva y de la libertad de las personas. El programa institucional nunca puede conformarse por entero a las expectativas que abriga sobre sí mismo. Este espacio crítico se ve así tanto más y no menos reafirmado, porque, en términos generales, la crítica confirma el éxito del proyecto institucional. Para perfeccionar la formación de éste, conviene que los creyentes denuncien los ritos desprovistos de sentido; conviene que los alumnos critiquen las rutinas demasiado escolares, o también, que los trabajadores sociales critiquen el orden que están encargados de confirmar, de la misma manera en la cual los niños sólo se convierten en adultos «normales» si critican a sus padres, sin dejar por ello de amarlos.

Veremos que la decadencia del programa institucional no es total ni homogénea. Aún hoy subsisten muchos elementos del tipo puro que acabamos de proponer, mientras que otros se han desmoronado. Pero, sea que ese mundo sobreviva parcialmente o desaparezca, ante todo era necesario definirlo como un esquema teórico y como una representación social formalizada.

Poco importa saber si nuestra visión del programa institucional ha de ser fascinante o crítica. Sin duda, está a mitad de camino, entre el infierno y el cielo, entre la normalización y la autonomía. Por el contrario, si se admite, como hemos propuesto, definir el programa institucional como un tipo de relación social y de trabajo institucional sobre los otros, debe comprenderse que su decadencia es un fenómeno mayor que afecta no sólo al trabajo sobre los otros, sino que va más allá y llega hasta nuestra concepción misma de la vida social y de la acción. Sin duda, esto explica el peso del imaginario nostálgico que se vincula con esta representación, mientras que la mayoría de los elementos que la componen poco a poco van faltando y que muchos intelectuales o ideólogos se erigen en sus vates melancólicos o belicosos y denuncian en cada crisis y en cada reforma las primicias de una decadencia general de la civilización. El programa institucional pareció represivo e intolerable, pero retrospectivamente se ve adornado de todas las virtudes. Pero más que por sus virtudes, el programa resulta admirable por su fuerza, su coherencia, y sus capacidades mágicas de reducción de un número considerable de tensiones y de paradojas.

Es necesario abandonar este tipo de preocupaciones si procuramos comprender lo que ocurre ante nuestros ojos, y que por cierto no resulta reducible a una simple transformación de las organizaciones sociales o a la invasión general del mercado. Si aceptamos que el trabajo sobre los otros fue construido en la forma del programa institucional, sus mutaciones tienen un alcance que excede muy ampliamente los meros cambios de condiciones y de modelos de ese trabajo, porque no consiste en nada menos que en la producción de los actores y de la historicidad de las sociedades.[54]

54. Probablemente Alain Touraine (*op. cit.*) clasificaría el programa institucional en el orden de las «agencias de historicidad».

CAPÍTULO 2

LA DECADENCIA DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL

Durante los últimos treinta años, la imagen de las instituciones se vio profundamente desestabilizada. En principio, por el estilo monumental de las arquitecturas que retrocedían ante una estética más funcional y más despojada, también más banal; y cuanto resta del deseo de ornar las establecimientos públicos e impresionar a las multitudes se desplazó hacia las centros financieros, los museos, las sedes del poder departamental y regional, hacia todas las puestas en escena de la memoria, del patrimonio y del poderío. Pero sobre todo, desde hace casi medio siglo el programa institucional se vio sometido a dos críticas, ambas igualmente radicales. La primera descansa a la vez sobre una reificación del modelo institucional reducido a una voluntad de poderío y de normalización. Por ello el programa institucional resultó «desencantado»; el deseo de curar, los de ayudar y educar fueron reducidos a astucias de la dominación y del poder. La imagen del hospicio y de la cárcel se impuso como la propia de la forma pura y de la naturaleza profunda de las instituciones de socialización. Más liberal y más política, la última de esas dos críticas se articula conforme a otro registro. Opone la índole cerrada de las instituciones a la diversidad y al flujo constante de las demandas sociales; en una sociedad que se percibe como un encabalgamiento de mercados, un tejido de redes, un flujo constante de informaciones, de demandas sociales y de políticas públicas, las instituciones se muestran como burocracias rígidas, testimonios de un pasado dominado por el Estado centralizador.

Por más que en todas partes, en la escuela, en el hospital o en el trabajo social, se encuentran rastros o segmentos del programa institucional, parece evidente que gran cantidad de prácticas y de símbolos se alejan de ella paulatinamente. Esa decadencia forma parte del relato de la modernidad, pues la mayor parte de los elementos que se descomponen están inscritos en el proyecto mismo de la modernidad. Aquello que la imagen clásica de la modernidad

había puesto en el candelero como un sistema homogéneo y coherente se desarticula ante nuestra mirada: los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individualistas, y progresivamente se transforman las representaciones de la socialización. Al respecto, es preferible hablar de modernidad tardía antes que de posmodernidad, pues no hay ruptura con el programa institucional; tampoco pasaje brutal de un modelo al otro, sino una suerte de prolongada implosión surgida de la modernidad en sí cuando se prosigue el proceso de racionalización, de desencanto y diversificación de la vida social y de sus representaciones. La decadencia del programa institucional proviene de la exacerbación de sus contradicciones latentes, cuando ya no posee capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con la fuerza para reducir las paradojas que podía superar por el don de su «magia». El programa institucional *se correspondió* con la puesta en escena moderna de la secularización: actualmente vivenciamos la secularización de esa secularización.

La heterogeneidad de principios

Acerca de los principios contradictorios

La gran fuerza del programa *institucional* radicaba en creer y hacer creer en la homogeneidad de los valores y de los principios, lo que hemos denominado su monoteísmo. Por ejemplo, la escuela republicana creía estar situada bajo el imperio de la libertad, de la integración nacional, del mérito, de la educación del pueblo y de la defensa de la alta cultura. Desde luego, se sabía que aquello no era simple; pero sus actores no veían necesariamente contradicciones entre esos principios; pensaban que al menos existía un horizonte de reconciliación fuera del mundo en una filosofía del progreso, o bien en un horizonte utópico hacia el cual tendían los movimientos sociales. Pensemos en un plan Langevin-Wallon, que suponía no sólo deseable sino posible reconciliar talentos, deseos individuales y necesidades de la economía. Durante un largo espacio de tiempo, el mundo del hospital no percibió mayores contradicciones entre el desarrollo de la ciencia, la calidad del modo en que se hace cargo de enfermos, la libertad de opción de usuarios y de médicos, y los

grandes equilibrios económicos. En cuanto a los trabajadores sociales, durante mucho tiempo creyeron que la integración social de los individuos y su plenitud personal no eran más que las dos caras de una misma moneda.

Podría mencionarse también las fundamentales creencias de la Justicia en los efectos educativos y morales de la sanción, y los decretos de 1945 acerca de la delicuencia de menores de edad engendraron una multitud de instituciones pedagógicas. En todos esos casos, nadie era ingenuo; pero se hacía ostentación de pensar que a las dificultades halladas no subyacían las contradicciones mismas de los objetivos perseguidos sino una serie de obstáculos y de resistencias.

Para utilizar la expresión de Weber, el *pathos* judeocristiano se disolvió, y la mayor parte de los agentes de las instituciones saben que no se puede apostar en todas las mesas y, sobre todo, que no puede ganarse en todas. No existe entrevista con un docente que no enfatice que la selección de los mejores, la promoción de todos, la defensa de la cultura y la apertura a la vida social son, de hecho, objetivos contradictorios. No son siquiera contradicciones filosóficas, contradicciones de principio; son en primer término contradicciones prácticas, de aquellas que se precipitan en la ironía y a menudo en la amargura ante las *missae solemnes* oficiales y sindicales. En el hospital, la búsqueda conjunta de virtuosismo técnico y científico y la atención destinada a los enfermos dejan en el escepticismo a la mayor parte de los encargados de su cuidado. En cuanto a los trabajadores sociales, ellos tuvieron un contacto tan intenso con la sociología crítica que no contar con ilusión alguna forma parte de su cultura profesional. ¿Qué encuentro de trabajadores sociales no comienza con la crítica de rigor a las quimeras del trabajo social? Todo esto no significa que dichos actores ya no crean en nada, que sean cínicos, sino, en un sentido mucho más profundo, que perdieron su inocencia y su ingenuidad institucionales. En el fondo, todos saben que nos encontramos bajo el régimen de la guerra de los dioses, todos saben que las sociedades no son como catedrales, coronadas por valores últimos homogéneos, reconciliados y en llamamiento a una acción única. Bell aportó una representación especialmente fuerte de lo que él denomina las «contradicciones culturales del capitalismo».[1] Don-

1. D. Bell, *Les contradictions culturelles du capitalisme*, trad. al francés. París, PUF, 1978.



de imperaba un principio cardinal, el del racionalismo moral y del control de sí, la ética del burgués y del trabajador de la sociedad industrial, se impuso una separación de las esferas de la acción y de la cultura: los valores de plenitud personal, de narcisismo y de autenticidad dominan en la vida personal a causa de la extensión del consumo; los del racionalismo instrumental imperan en el ámbito de la producción y los del poderío triunfan en el mundo de la política y del Estado. En ese caso, la socialización ya no tiene unidad. Veremos que espontáneamente todos los profesionales del trabajo sobre los otros son partícipes de una sociología crítica y desencantada. Sin embargo, no carecen de esperanzas y creencias, pero tienen una suerte de conciencia trágica banalizada, «de ésas no se las hacen» y, para los de más edad, «ya no se las hacen más».

Estamos bajo la égida de la ambivalencia, no sólo porque deseamos plasmar valores contrapuestos, sino porque no sabemos que esos valores son opuestos.[2] Se pasa de una cultura de símbolos a una cultura de signos al hacer añicos la adhesión al mundo, pues cada cual es libre y no se puede adherir plenamente más que a sus propias creencias, manteniendo la idea de que es el único autor de aquéllas. En los medios masivos, en todo momento se oscila de la emoción al distanciamiento, pues la crítica a la TV forma parte de la TV. El mundo de los medios masivos no está estructurado por orden alguno, por proyecto o jerarquía algunos más allá de la competencia por la captación de mercados y audiencias. La posición crítica forma parte de la cultura, tal como los *Guignols de l'info** forman parte de la vida política, y uno navega entre signos antes que entre símbolos, como en la publicidad, incluida la publicidad política y la de ideas.[3] Ahora bien, si para entrar en un universo simbólico hacen falta programas institucionales, ya no son necesarios para aprender a leer signos que sólo remiten a otros signos. No hay necesidad de instituciones mediadoras para descifrar su texto y los secretos de éste.

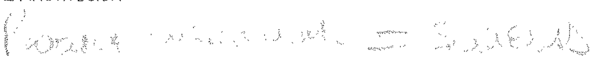
* Programa televisivo satírico protagonizado por títeres de látex.

2. Z. Bauman, *Modernity and Ambivalence*. Cambridge, Cambridge Polity Press, 1991; R. K. Merton, *Sociological Ambivalence and Other Essays*. Nueva York, The Free Press, 1976.

3. J. B. Thompson, *The Media and Modernity*. Londres, Polity Press, 1997.

El final de los monopolios

La conciencia de vivir en un mundo abierto y desgarrado, en un mundo pluralista, también proviene de que la mayor parte de las instituciones perdieron su monopolio. En el espacio de treinta años, vieron llegar competidores; y sus públicos ya no son cautivos. La escuela republicana había abatido el monopolio de la Iglesia sobre lo universal buscando ser casi la única institución capaz de abrir a los niños un mundo más amplio y de mayor magnitud que el de las culturas de clase, de las tradiciones locales y familiares. Por más que esa cultura no fuera en realidad más que una versión muy nacional de lo universal, eso no es suficiente para que pudiera ser vivenciada como universal por la mayor parte de los docentes y de los alumnos cuyo nacimiento no había situado en la cúspide de la cultura. En la actualidad, pese a la recurrente crítica a los medios masivos por parte de los docentes, los niños cuentan con muchas otras herramientas para acceder a universos culturales distintos a los dados por su extracción. La cultura escolar sólo se vuelve una cultura entre otras, desde luego más exigente, desde luego más oficial, pero eso no impide que la mayor parte de los alumnos pueda ver más allá de su barrio, de su municipio y de su familia sin pasar por la escuela; y se desagregó toda una legitimidad ligada a una situación de monopolio. Los médicos y el personal de asistencia tienen sobrados elementos para denunciar el mercado negro de información medicinal, los ciclos de divulgación, el ejercicio ilegal de la medicina y la charlatanería; no obstante ello, y pese al poderío del aparato médico, ya no tienen pretensiones de tener un ascendiente absoluto sobre los espíritus. Por más que les alegre, los trabajadores sociales ya no se encuentran bajo la égida trascendente de la caridad, del progreso social y de un Estado benefactor *(État-providence)* fruto de luchas y de sacrificios; los movimientos filantrópicos en boga pretenden hacer trabajo social, mientras que la mayor parte de las administraciones, en especial las empresariales, son convocadas a «hacer tarea social». Esa pérdida del monopolio crea un sentimiento que volveremos a encontrar a lo largo de nuestras investigaciones, el de una pérdida de legitimidad y de influencia cuando jamás los aparatos escolares, sanitarios y del trabajo social tuvieron tanto poder, tanto predicamento sobre la vida social y sobre el destino de cada cual. Pero todo sucede como si lo que ellos ganan en poderío se perdiera en



legitimidad y en reconocimiento. Como tienen menos legitimidad, como ya no son los testigos directos de valores indiscutibles, los actores de las instituciones se sienten incomodados por un poderío que sin cesar los lleva a justificarse y del que se sienten vagamente culpables.

La decadencia de la idea de sociedad

La disgregación de la unidad de las finalidades culturales y de los valores de las instituciones no tiene lugar sólo en el cielo de las ideas de los filósofos. Obedece también a la pérdida de vigor de una representación general de lo que recibe la designación de sociedad. Mientras se impusieron las representaciones organicistas o funcionalistas de la sociedad, de Tomás de Aquino a los funcionalistas, pasando por los solidaristas y los pensadores socialistas, los valores y la cultura comunes fueron percibidos como la piedra basal del sistema social. Que se califique de ideología dominante esos valores, lo cual puede parecer muy aceptable en algunos casos, no cambia en nada el planteamiento del asunto, pues esa ideología dominante debe ser vivida como universal y objetiva para ser dominante. Con todo, cuando la sociedad parece ser un equilibrio inestable establecido entre intereses contradictorios, entre identidades singulares, entre las fuerzas objetivas del mercado y de los acuerdos políticos fluctuantes, uno es menos proclive a percibir la integración social como producto de la acción de las instituciones. De hecho, en la modernidad «clásica», el programa institucional era correlativo a la idea de sociedad.[4] Llegados a este punto, la idea misma de sociedad ya no siempre parece indispensable para el análisis de la vida social.

La idea de sociedad, esa idea que corresponde más tajantemente al análisis que de ella hizo la sociología clásica, descansa sobre una ecuación bastante simple: afirma, entre otras cosas, la complementariedad, si no la superposición, de integración social e integración sistémica.[5] La idea de integración social, defendida especial-

4. Cf. F. Dubet y D. Martuccelli, *Dans quelle société vivons-nous?* París, Seuil, 1998.

5. D. Lockwood, «Intégration sociale et intégration systémique», en P. Birnbaum y F. Chazel, *Théorie sociologique*. París, PUF, 1975.

mente por Durkheim, implica que la coordinación de las acciones individuales se realiza merced a compartir una cultura en común. Para los partidarios de la integración sistémica, Spencer, por ejemplo, la unidad de la vida social es producto de mecanismos objetivos, impersonales, como el dinero, el mercado o el poder, independientemente de un acuerdo previo entre los individuos. El programa institucional está llamado a cumplir un rol fundamental cuando se supone que ambos mecanismos remiten uno a otro y se refuerzan mutuamente, cuando la objetividad de las opiniones y de las representaciones se corresponde con la objetividad de las posiciones y de los roles.[6] En ese caso, la reversibilidad del actor y del sistema es fundamental y el trabajo de las instituciones es fijarlo. Luego, no es muy discutible que esa representación se haya degradado, y cada vez más una cantidad menor de sociólogos defiende la idea de una supuesta coherencia entre cultura, estructura social y personalidades. Cuanto menos se percibe la sociedad como una máquina, menos lugar tiene el programa institucional. Si uno se limita al mundo de las ideas, el más importante fenómeno de la modernidad tardía parece ser el de la separación entre el «mundo objetivo» y el «mundo vivido», entre integración sistémica y mundo social.[7] El «burgués», portador de una representación moral del mundo que también es una forma de racionalidad eficaz, es devuelto a la edad de oro de la sabiduría del Iluminismo. La integración sistémica, por el cauce de los mercados, de los flujos de informaciones, de las redes impersonales, se impone a la integración social, y la conciencia moderna vive conforme a la modalidad trágica o romántica de la no reconciliación con un mundo social en el cual no puede reconocer su acción ni su voluntad, sin por ello ver en esa circunstancia la marca de un designio divino. Ésa es la «tragedia de la cultura» de que habla Simmel.[8] De modo mucho menos lírico, los teóricos de la elección racional y de los efectos perversos no afirman algo distinto cuando enuncian que cuanto se deja ver como una sociedad es simultáneamente producto de la acción de los individuos y resulta-

6. Ése es todo el proyecto de los «monumentos» teóricos construidos por Parsons y por Bourdieu; uno conservador, el otro crítico.

7. J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, trad. al francés. París, Fayard, 2 vols., 1987 [*Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Cátedra, 1989].

8. G. Simmel, *La tragédie de la culture*, trad. al francés. París, Rivages, 1988 [*La tragedia de la cultura*].

do imprevisto, más bien «perverso» de esa actividad, como si el registro de la intencionalidad y de los actos, y el de los «hechos sociales», que por otra parte no son más que eso,[9] eran completamente independientes.[10] En ese contexto intelectual, se comprende fácilmente la eficacia del interaccionismo simbólico, que lanza un ataque a la idea de rol y no concibe la regulación de las relaciones sociales más que a escala local, más que en el juego de los *face-à-face* y, a fin de cuentas, evita la idea de sociedad.[11] Y no es simple azar que esa perspectiva sociológica se haya impuesto del todo como la más productiva y la más verosímil en el ámbito de la sociología del trabajo sobre los otros ya que permite estudiar ese trabajo más allá de cualquier trabajo institucional al reducir la institución al producto emergente de las relaciones y de las estrategias, pues no tiene ilusión de reconciliarse dado que no cree que la acción tenga un «centro».[12] En ese contexto, el hospital no es un programa institucional que concrete valores esenciales de la modernidad o de la tradición, sino que es producto más o menos estabilizado de una constante negociación entre grupos y personas.[13]

En Francia

Actualmente todo lo que la institución podía ligar parece una quimera. En Francia, mientras podía imaginarse que la derecha y la izquierda se enfrentaban en nombre de proyectos institucionales opuestos en cuanto a sus valores –escuela laica contra escuela privada, familia democrática igualitaria contra familia tradicional, movimientos juveniles laicos contra *scouts de France*, instituciones modernas contra instituciones tradicionales–, las sensibilidades políticas se recompusieron insensiblemente oponiendo a aquellos que creían en primer término en la integración sistemática y aquellos que sobre todo creían en la integración social. Si, por necesi-

9. Acerca de la «plasticidad» de los hechos sociales, cf. D. Martuccelli, *Dominations ordinaires*. París, Balland, 2001.

10. R. Boudon, *Effet pervers et ordre social*, París, PUF, 1977.

11. H. Blumer, *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1969.

12. Veremos que eso sucede especialmente en el ámbito de la sociología médica, que se constituyó contra el modelo institucional de Parsons.

13. A. L. Strauss, *La trame de la négotiation*. París, L'Harmattan, 1992.

dades expositivas, se reduce la integración sistémica a la lógica del mercado (lo cual es apresurado y discutible, lo concedo), puede proponerse el siguiente cuadro, que está lejos de dar cuenta de toda la sutileza de los debates políticos:

		INTEGRACIÓN SISTÉMICA (mercado)	
		A favor	*En contra*
INTEGRACIÓN SOCIAL (programa institucional)	*A favor*	Conservadores	«Republicanos»
	En contra	Liberales/libertarios	«Nueva izquierda»

Los republicanos estadounidenses y los conservadores franceses suelen ser favorables al mercado más abierto y a que de forma «moral» vuelvan a manos de instituciones que aseguren el orden de las costumbres y de los espíritus a la par del orden del mercado; Margaret Thatcher, Ronald Reagan y George W. Bush simbolizan esas posiciones. El programa institucional se reduce, entonces, a su función de agente del orden moral y de la disciplina. Los «libertarios», en el sentido estadounidense del término, o los liberales a ultranza son favorables al *laissez-faire* económico y a la reducción de las instituciones a la esfera privada. Hayek y Nozick, con sensibilidades muy diferentes, encarnan esa posición en el ámbito de la filosofía política: la matriz institucional sólo es concebible en el territorio de las opciones privadas y familiares. Las «nuevas izquierdas» se esforzarían por ligar la regulación del mercado con la mayor autonomía personal y el reconocimiento de las múltiples identidades; eso les confiere una débil caracterización ideológica: el control del mercado no es necesario más que en la medida en que ese mercado destruye las libertades individuales merced a la formación de desigualdades demasiado grandes, y las instituciones deben ser «livianas». Por último, los que en Francia se dan en llamar «republicanos» y los soberanistas son los únicos que desean mantener el lazo entre integración social y control nacional sobre el mercado. Son los únicos que sitúan las instituciones en el centro de la vida social y de la formación de las individuos. Por caricaturesca que sea, esa tipología al menos demuestra que la creencia en el rol sociológicamente central del programa institucional se volvió relativamente residual en la dimensión de las representaciones políticas. En última

instancia, tres de las cuatro corrientes piensan en términos de servicios a las personas o de instituciones parciales y más bien represivas. En Francia, probablemente más que en otros países, se confundió la idea de sociedad con la de Estado-nación.[14] Durante largo tiempo, la «sociedad» fue Francia, es decir, la integración de una cultura nacional, de una economía nacional y de una soberanía política. No causa sorpresa, entonces, que se haya identificado el programa institucional con el Estado-nación y con la República. Ahora bien, esa representación es cada vez menos estable, a causa de la llamada mundialización económica y cultural, haciendo que la nación no tenga el mando sobre su economía, como podía hacerlo un Estado centralizado o una burguesía nacional. Además, la construcción [comunitaria] europea amputa la soberanía nacional mientras que las distintas minorías, nacionales, culturales, sexuales, o las que se cimentan sobre la afirmación pública de un modo específico de vida, obtienen amplias esferas de reconocimiento.[15] El umbral cultural de un gran número de instituciones se halla desestabilizado, pues ya no es identificable con un modelo nacional encarnado en un hombre, «francés de prosapia», portador de una cultura a la vez específica y universal. Por su parte, los programas institucionales surgidos del movimiento obrero, como el trabajo social y la animación cultural, también ven alejarse, en pro de una política de servicios, los valores que los fundaron; los movimientos de educación popular se volvieron emprendimientos para el tiempo libre (*loisirs*).

El predicamento de la organización

Organización y legitimidad

La mayor parte de los programas institucionales modernos fueron construidos como burocracias, como construcciones racionales de reglas y de roles puestos en funcionamiento por actores impregnados por un *ethos* común, por una vocación. En términos de organización, esas burocracias eran relativamente simples y «livia-

14. F. Dubet y D. Martuccelli, *Dans quelle société vivons-nous?*, *op. cit.*; S. Hoffmann, *Sur la France*. París, Seuil, 1973.

15. M. Wieviorka, *Différences*. París, Balland, 2001.

nas», a causa de la claridad de las finalidades que exhibían y, sobre todo, de la fuerte homogeneidad de profesionales que compartían la misma vocación. El principal factor de debilitamiento del programa institucional es el retroceso de ese modelo burocrático y vocacional, y el desarrollo de organizaciones complejas, abiertas a su entorno y en cuya seno ese programa terminó por disolverse. No consiste sólo en un proceso de diversificación y racionalización crecientes, sino de un verdadero cambio de índole que incide sobre la legitimidad y la forma del trabajo sobre los otros, tanto como la definición de los «objetos» de dicho trabajo, que paulatinamente se hacen usuarios o clientes. Cada vez se concibe en menor medida el trabajo sobre los otros como el conferimiento de una forma técnica y profesional a una vocación. Desde los años sesenta, en todas las actividades de trabajo sobre los otros prevalece una profesionalización creciente; los estudios profesionales se prolongan, el nivel académico requerido para acceder a un empleo se eleva, la formación técnica para el trabajo sobre los otros adquiere una importancia creciente en los estudios profesionales y la formación continua. Puede considerarse que las técnicas psicológicas aprendidas son un intento por racionalizar lo que la vocación daba por descontado: compasión, amor por los niños, sentido de justicia... Se refuerza el encuadramiento jurídico y reglamentario del trabajo sobre los otros; el llamamiento al trabajo en equipo se volvió una constante, no dejan de crearse nuevas subprofesiones, cada una de ellas apuntalada por una esfera de competencias específicas y en convocatoria a una certificación sancionada por convenciones colectivas y concursos de admisión.[16] Casi todas las profesiones anhelan una prolongación de sus estudios, un aumento en el nivel académico de admisión; la cantidad de años reconocidos después del *baccalauréat* es, entonces, una prenda esencial. Evidentemente, eso no significa que desaparece la vocación, sino que ésta choca contra constricciones técnicas y profesionales cada vez más fuertes. Todos los actores del trabajo sobre los otros caen en una espiral de certificación constante. Los animadores de actividades campestres de vacaciones no pueden limitarse a ser adeptos formados sobre la marcha

16. Cf., por ejemplo, las luchas de los enfermeros para que se reconociera sus distintas especialidades y las de los consejeros de orientación para obtener el título de «psicólogos consejeros de orientación», sin contar con los oficios de la ciudad y los nuevos CAPES de la cartera de educación nacional.

merced al propio trabajo; todos deben estar graduados y poseer competencias técnicas reconocidas: sin *animador certificado*, es imposible llevar a niños a jugar al río o a dar un paseo por la montaña. Los profesores de la secundaria ya no pueden contentarse con las competencias acerca de su materia: deben aprender en el IUFM los rudimentos de un oficio en el que tenían gran reputación por cuanto habían sido buenos alumnos y aprobado los concursos. La más mínima especialización demanda ser refrendada por un certificado de aptitud o un diploma estatal. La mayor parte de los profesionales apoyan ese movimiento, tanto como las organizaciones de docentes que no dejan de exigir que todas las especialidades sean reconocidas por concursos que definan los límites y las cargas de cada cuerpo, y como los enfermeros, que reivindican una prolongación de los estudios y el reconocimiento de múltiples especialidades. En todos los casos, esa profesionalización produce un *desplazamiento* de la legitimidad, pues la legitimidad puesta en valor, aquella que descansa sobre el carácter «sagrado» de la institución, se inclina ante una legitimidad racional, fundada sobre la eficacia del trabajo efectuado y sobre competencias autentificadas conforme a procedimientos legales. Y como esa eficacia suele ser producto de un trabajo colectivo, de ello resulta *una transferencia* de las argumentos de legitimación; pasan de un registro vocacional e individual a un registro técnico y colectivo. Ya no basta con seguir una vocación y respetar las reglas dichas o no de la deontología para ser un buen profesional que trabaja en una buena organización; también hace falta que procedimientos de evaluación y de control demuestren la eficacia del trabajo efectuado. Desde hace unos quince años, nos deslizamos insensiblemente de una gestión de los aparatos merced a la conformidad a las normas hacia una gestión regida por la evaluación de los resultados. El programa institucional clásico funciona como una burocracia en la cual reglas generales y racionales provenientes de lo alto son puestas en práctica por actores a los que se supone idénticos y conformes; por ende, basta con asegurarse dicha conformidad. Ese modo de gestión sufre un deterioro pues en todas partes, en el hospital, en la escuela y en el trabajo social, se construyen métodos de *medida* de la realización de los objetivos: índices de ocupación de las camas y gastos por enfermo, racionalidad de los cuidados propuestos, medida del nivel de los alumnos y evaluación de los resultados en los exámenes, cantidad de medidas sociales y eficacia de los dispositi-

vos puestos en marcha... Todos los ministerios crearon agencias, direcciones o servicios de evaluación que hacen un constante seguimiento, no del desarrollo del trabajo, sino de su eficacia. No se pregunta tanto a los actores qué creen; sino que se mensura lo que «realmente» hacen. Todos los consejos generales se rodearon de expertos encargados de evaluar la eficacia de las políticas sociales. Por ello se formó una «industria» de la evaluación que procede de un verdadero cambio de legitimidad que transforma las condiciones del trabajo sobre los otros, pues el trabajador es menos imputable por su conformidad y su ética que por los resultados de la acción colectiva organizada en la que está enrolado. Simultáneamente cuenta con mayor autonomía, puede y debe «llamarse al orden» y está más condicionado, porque se intenta saber qué produce.

Las políticas públicas

Con el desarrollo de las políticas públicas, el programa institucional ya no puede parecer la cristalización de una teología moral y política cuyo sujeto todopoderoso ha de considerarse el Estado.[17] Ya no es cuestión de concebir la acción pública como el agenciamiento de un programa por vía de una burocracia impersonal, sino de movilizar redes y grupos de actores públicos y privados encargados de alcanzar objetivos definidos como resultados más o menos mensurables. A propósito de toda una serie de problemas de formación, de sanidad, de seguridad, de pobreza, la soberanía se fragmenta y sobre los actores políticos, los agentes profesionales o privados recae la responsabilidad de colaborar en la resolución de un problema cuyo poder de definición permanece en manos del «centro». Los problemas y los actores están interconectados y deben ajustarse en función de tareas comunes sobre la base de un territorio.[18] En ese contexto, las burocracias que sostenían los programas institucionales fueron las más fuertemente sacudidas. Tuvieron que llegar a un entendimiento con asociados rivales y aprender a comportarse como actores políticos que negocian con otros aparatos, definen su objetivos, aprenden a rendir cuentas de sus realizaciones

17. P. Duran, *Penser l'action publique*. París, LGDJ, 1999.

18. Cf. el caso ejemplar de la administración urbana en G. Lorrain, «Après la décentralisation, l'action publique flexible», *Sociologie du travail*, 35, 3, 1993.

y deben movilizarse en torno a finalidades consideradas prioritarias. El interés general ya no se hace presente como una categoría política trascendental, sino como una producción local surgida de una acción colectiva y de un modo de regulación constante. En ese contexto, el derecho, antes que como una herramienta de regulación de mecanismos que cambian de carácter y de metas aparece en forma de reglas intangibles, expresión de algunos principios fundamentales. Las leyes y los reglamentos son tratados como herramientas de gestión, no como la expresión normativa de calores comunes.[19] En tanto el programa institucional se percibe como un mundo vertical que va de lo «alto» hacia lo «bajo», lo cual engendra un modelo burocrático «*à la* Weber», las políticas públicas apelan a organizaciones ágiles, abiertas a su entorno, capaces de adaptarse más que de ser fieles a sus tradiciones u obligadas a cambiar de modo continuo en busca de ser fieles a sus principios. Es lo que algunos llaman «nuevo espíritu del capitalismo», pues es evidente que las empresas privadas fueron las primeras en reorganizarse según ejes horizontales y necesidades de flexibilidad.[20] En algunos años, los directores de colegios y de liceos[21] dejaron los hábitos confortables de burócratas apacibles para transformarse en jefes de establecimientos «mánagers» de su planta de personal: participan en las políticas de seguridad local, negocian una porción de sus recursos con los ocupantes de cargos electivos de su distrito, aplican el flujo de reformas y políticas lanzadas por el ministro y los rectores, se esfuerzan por motivar a las plantillas docentes, compilan estadísticas y rinden cuentas a todos: magistrados electivos, administración central y padres. (No sorprende que un gran número de individuos cualificados para ocupar ese rol no siempre esté a la altura de las expectativas.) Cada director de hospital debe articular su propia política en un sistema de negociación constante con mé-

19. J.-D. Reynaud, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. París, Armand Colin, 1989; véase también F. Chazel y J. Commaille (comps.), *Normes juridiques et Régulation sociale*. París, LGDJ, 1991. Acerca de las políticas de seguridad: J. Gatto y J.-C. Thoenig, *La sécurité publique à l'épreuve du territoire. Le policier, le magistrat et le préfet*. París, L'Harmattan, 1996.

20. L. Boltanski y E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*. París, Gallimard, 1999.

21. Sin hablar de los rectores de las universidades; pero no es cierto que las universidades hayan sido, en Francia, instituciones en el sentido empleado aquí. C. Musselin, *La longue marche des universités*. París, PUF, 2001.

dicos, magistrados electivos, sindicatos, ministerio, agencia regional de salud, asociaciones de enfermos, médicos de la ciudad... También en este caso, los «padres superiores» de las órdenes regulares se inclinaron ante administradores de alto rango, escoltados por políticos diestros e influyentes y de gerentes capaces de movilizar sus reparticiones. Con las leyes de descentralización, el trabajo social participa por completo en toda una serie de políticas públicas e incluso no vive más que de ese compromiso: las políticas ciudadanas, de seguridad, de lucha contra la pobreza, las de empleo y asistencia a los desempleados, las múltiples campañas de sensibilización acerca de distintos problemas como la infancia maltratada, la economía social o la adquisición de nuevos derechos multiplicaron los procedimientos y los dispositivos transformando a los trabajadores sociales en verdaderos emprendedores de trabajo social en la nebulosa de las políticas de inserción. Con lo que se da en llamar modernización del servicio público, las cadenas jerárquicas se acortan, la polivalencia es la regla, se intensifica la presión del cliente y del usuario...[22] Los grandes arbitrajes éticos y políticos, al no poder realizarse en la cúspide merced a la magia retórica de las instituciones o por gracia de la soberanía política, se delegan a los actores de base, quienes desde esa perspectiva deben comportarse como sujetos políticos y morales obligados a deliberar y producir arbitrajes. Por ejemplo, los porteros deben hacer opciones fundamentales, definir «casos», proponer procedimientos, todo un conjunto de actividades cuyo peso no recaía sobre ellos, que el programa institucional cumplía por ellos.[23] El conjunto de cambios hizo estallar la mayor parte de los roles profesionales tradicionales; y no causarán sorpresa las quejas y las críticas formuladas de manera constante por la mayoría de los actores estudiados, especialmente en el caso de los más alejados del programa institucional. Esa crítica se orienta menos hacia la burocracia y su rigidez que hacia «el dinero», «la política», «el poder», que se muestran como los grandes mediatizadores de las políticas públicas. Lo que los actores califican a veces de «neoliberalismo» designa menos el influjo del mercado, el cual no siempre incide sobre ellos, que una do-

22. M.-J. Weller, «La modernisation des services publics: une revue de la littérature» (1986-1996), *Sociologie du travail*, 3, 1998.

23. J. Gadrey, «La relation de service et l'analyse du travail des agents», *Sociologie du travail*, 3, 1993.



ble coerción: la efectuada por la obligación de resultados y la efectuada por la incertidumbre acerca de los recursos. Sufren la decadencia de un programa institucional identificado con una burocracia protectora, estable y legítima.[24] Contra el prolongado período crítico de los impedimentos burocráticos identificado con la obra de Crozier, los profesionales del trabajo sobre los otros manifiestan un apego a la definición weberiana de burocracia, concebida como institucionalización de la Razón y de reglas universales.[25]

Los públicos tomados como meta

La delegación de responsabilidades hacia la periferia es mucho más profunda que un mero cambio en las técnicas de gestión, pues consiste en un retroceso de la imagen universal del programa institucional. Especialmente en el mundo católico, posteriormente en el mundo republicano francés, los programas institucionales fueron construidos a partir de la representación de un público definido de manera abstracta y universal: «todos» los pobres, «todos» los enfermos, «todos» los niños... Eso no impedía, por cierto, fuertes discriminaciones; pero se las percibía ora como una alteración de la institución por obra de las tradiciones y de las desigualdades sociales, ora como un escándalo. Ahora bien, en todos los ámbitos, la imagen del público al que apuntan las instituciones se fraccionó en una cohorte de públicos-meta, objeto de políticas específicas. Un ejemplo típico es el de los decretos municipales de prohibición para los niños de edad menor a los 13 años de estar en espacios públicos sin uno de sus padres a partir de las 11 de la noche, limitada a los barrios «sensibles»; resulta difícil imaginar esta medida diseñada en mayor correspondencia con ciertos grupos: no apunta a todos los menores civiles o penales, sino a determinados niños en determinados barrios.[26] El surgimiento de la *affirmative action*, en

24. Cf. J.-H. Jacot, *Formes anciennes et formes nouvelles de l'organisation*, informe ETC, PIRTTEM, CNRS, 1993.

25. Respecto de la defensa dela burocracia, especialmente por intermedio de la tesis de Blau, cf. D. Courpasson, *L'Action contrainte. Organisations libérales et domination*. París, PUF, 2000.

26. De hecho, esa medida apunta a los niños de familias pobres surgidas de la inmigración.

distintas formas, a veces explícitas, a veces negadas, impacta contra la representación universalista del programa institucional. Se desliza paulatinamente hacia una lógica de adaptación a los públicos y a los casos. Por más positiva que sea, la discriminación positiva es una discriminación, tracciona al profesional hacia un rol más específico que el de funcionario de lo universal. Si bien esa discriminación positiva se basa en argumentos de justicia y de equidad,[27] esa política suele apoyarse sobre una «discriminación de cálculo» *(statistical discrimination)* inspirada en los trabajos de Gary Becker y Lester Thurow y cimentadas en una técnica estadística elaborada, como la que utilizan los seguros.[28] Mientras que el programa institucional llamaba a la igualdad de todos los alumnos y exclusivamente a la jerarquía de méritos, la mayor parte de las políticas escolares introduce discriminaciones positivas presentadas como otros tantos servicios: zonas y redes de educación prioritarias, políticas específicas para los migrantes, medidas de ayuda y asistencia escolar, programas de lucha contra la violencia, multiplicación de las vías de acceso a los concursos... Y no resulta difícil justificar esas políticas demostrando que las normas universales en realidad favorecen a quienes ya son los más favorecidos. Entonces, las políticas son cada vez más ostensiblemente orientadas, son cada vez más categoriales a partir de familias de casos: pobres, familias uniparentales, ancianos, la avanzadilla de una inmigración, niños, habitantes de los barrios «sensibles»...[29] De hecho, las metas son inciertas, y requieren gran pericia técnica en pro de gestionar la multiplicidad de dispositivos y hacer entrar en ellos los «casos»: RMI, asignación para el adulto discapacitado, asignación para el progenitor aislado, asignación por desempleo, empleo subsidiado, asignación extraordinaria... Desde luego, esas distintas medidas y esas múltiples metas provocan la formación de especialistas

27. Acaso no sea inútil especificar que, en lo personal, estoy a favor de esa práctica en la mayor parte de los casos, pues las oportunidades de acceder a lo universal suelen ser discriminatorias; son favorables para los actores universales, es decir, a los hombres, blancos y de buena cuna.

28. D. Sabbagh, «L'*affirmative action* aux États Unis; effets symboliques et stratégies de représentation», *La Revue Tocqueville*, 2, 1998.

29. S. Paugam y F.-X. Schweyer, «Transformations et inerties de l'État-providence», en O. Galland e Y. Lemel (comps.), *La Nouvelle Société Française*. París, Armand Colin, 1998.

y acentúan la estratificación ente las corporaciones y los grupos profesionales. El mundo del hospital es arrastrado por esa misma tormenta bajo el triple efecto de la multiplicación de los servicios especializados, de las vacantes específicas de las clínicas y de los hospitales y de las políticas de control de los gastos en el área de la salud. Todos esos cambios, cuya mayor parte es extremadamente veloz, ya no pueden considerarse como simples transformaciones técnicas que sólo afectan al contexto y a las condiciones del trabajo sobre los otros: lo subvierten mucho más profundamente que las «sencillas» mutaciones culturales citadas más arriba. Por intermedio del «Estado animador», se reemplaza el concepto general de integración, sin que ésta se afirme como tal, con los de regulación e inserción.[30] Se otorga prioridad al ajuste recíproco de los actores, a las definición de los problemas, a su gestión y, sólo en algunos casos, a su resolución. Se deja de lado el léxico de la voluntad en pro del léxico de la regulación inteligente y adaptada. Por ende, ese pragmatismo no crea forzosamente una medida objetiva de la acción: no se conocen políticas abandonadas con el único pretexto de su ineficacia; antes que con una norma objetiva para zanjar definitivamente la cuestión, la búsqueda de eficacia se emparenta más con una obligación de rendir cuentas y con un estilo de argumentación. Los programas institucionales se vuelven aparatos encargados de activar políticas conjuntas; y como son conjuntas, sus resultados siempre son problemáticos y los actores involucrados tienen razón al sentirse «responsables pero no culpables», ya que las consecuencias de su actividad terminan por escapar de su control. Como resalta Duran, «a menudo puede determinarse sólo *post ex factum* si la acción pública presenta o no el carácter de una política pública deliberada».[31] De modo aún más fundamental, la decadencia del programa institucional entraña una separación entre el poder y la autoridad, porque la autoridad legítima se vuelve únicamente un recurso de poder entre otros. El docente y el médico deben construir su propia influencia a partir de sus recursos y de su destreza para ejercer dentro del juego de las organizaciones cada vez más complejas; esa autoridad ya no les está garantizada como un componente de su estatuto y de su vocación. La mayor parte de

30. J. Donzelot y P. Estèbe, *L'État animateur*. París, Éditions Esprit, 1994.
31. P. Duran, *op. cit.*, p. 33.

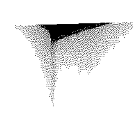
ellos tienen la vivencia de ser hombres y mujeres de vocación que, desde ese punto de vista, no tienen cuentas que rendir más que a sí mismos, a su conciencia o a sus pares y se ven obligados a dar explicaciones acerca de sus objetivos, sus métodos, sus resultados, lo cual contribuye a aumentar la paradoja según la cual cada vez se sienten menos legítimos y menos reconocidos; entretanto, los aparatos de los que son miembros nunca tuvieron tanto poderío e influencia sobre el destino de los individuos. En términos generales, ya no puede describirse el programa institucional como un orden regular y como una burocracia. Tan pronto se expresa la nostalgia por ese orden, todos los profesionales del trabajo sobre los otros describen la decadencia del santuario, el final del respeto al que ellos pensaban tener derecho y que los de mayor edad podían creer eterno. Se sienten invadidos por la sociedad: les piden balances, les obligan a explicarse, se les obliga a escoger opciones que pensaban que no debían hacer. Si se da crédito a los sentimientos de los actores al respecto, los antiguos programas institucionales se han vuelto industrias de servicio.

El actor contra el sujeto

El actor no es el sistema

El programa institucional postula un principio de continuidad entre socialización y subjetivación, entre las disciplinas y la autonomía. Esa cadena milagrosa ya no funciona o, para optar por una fórmula más prudente, los actores ya no creen en ella, porque la correspondencia entre las dimensiones subjetivas de la acción y las dimensiones objetivas del estatuto se debilitaron. Ya no se define la modernidad contemporánea como la unidad entre el actor y el sistema sino, por el contrario, como la progresiva separación entre acción social y subjetividad individual.[32] Ya no se consideraba total la programación del individuo; el problema de la socialización es el de la reflexividad, la crítica, la justificación y el distanciamiento. A causa de la creciente complejidad de la división del tra-

32. G. Simmel, *Philosophie de la modernité*, trad. al francés. París, Payot, 1989 [*Filosofía de la modernidad*]; A. Touraine, *Critique de la modernité*. París, Fayard, 1992.



bajo, de la pluralidad y de la débil coherencia de los roles que deben asumir los individuos, se abre la distancia entre las motivaciones y las acciones esperadas. La unidad subjetiva del actor se vuelve problemática; en todo caso, ya no es un dato, y debe construirla el propio individuo.[33] En opinión de un primer conjunto de sociólogos, la distancia entre el actor social y el sujeto debe interpretarse como una consecuencia de la descomposición de la imagen clásica de la sociedad. Los actores se ven confrontados a lógicas de acción contradictorias y deben situarse en múltiples racionalidades: las de la cultura, la producción, la ciudadanía, las múltiples identidades... El individuo se vuelve «incierto», fragmentado, forzado a utilizar lógicas opuestas; y el sujeto ya no está arraigado en una provisión homogénea de valores e identidades, está diseminado y descentrado.[34] Los individuos se ven presionados y disputados entre distintas normas de justicias y obligados a embarcarse en un trabajo de justificación continua y de construcción permanente de sí mismos. Ese trabajo hace de ellos sujetos. Para otros sociólogos, el problema esencial es el de la socialización cognitiva, en la medida en que algunos actores deben aprender a actuar en un mundo incierto. Como la sociedad es reducida a un conjunto de situaciones de competencia y de oportunidades, nunca se adquiere la coordinación de la acción, y el marco simbólico de las relaciones nunca es totalmente compartido.[35] La acción se explica menos por la socialización que por la economía de los «motivos prácticos» o los «buenos motivos» que remiten a mecanismos cognitivos y a lógicas de comunicación contextualizadas. Las dos escuelas sociológicas «nuevas» que dominan actualmente la escena de las ideas están construidas sobre ese postulado de separación entre el actor y el sistema.[36] En ambos casos, el actor es un «*entrepreneur* de sí mis-

33. F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*. París, Seuil, 1994; F. Dubet y D. Martuccelli, «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», *Revue Française de Sociologie*, 4, 1996.

34. D. Bell, *op. cit.*; A. Ehrenberg, *L'Individu incertain*. París, Calmann-Lévy, 1995.

35. A. Cicourel, *Sociologie cognitive*. París, PUF, 1979; H. Garfinkel, *Studies of Ethnometodology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.

36. Evidentemente, esas dos escuelas no son más nuevas que las criticadas por ellas, las cuales dominan la sociología francesa desde los años sesenta y setenta: el funcionalismo estructuralista y el marxismo. Sólo son nuevas en los manuales escolares, y por un efecto retórico de crítica a sus adversarios, remitidos a una posición «arcaica».

mo». Para el individualismo metodológico, él desarrolla una racionalidad limitada y construye buenas razones de actuar en las situaciones que le son impuestas; la conformidad a las expectativas y a las normas no es más que una estrategia, específicamente económica, entre otras. Para el interacccionismo simbólico, la acción social es un proceso de interacciones; en ellas, los actores codifican e interpretan las situaciones que afrontan intentando promover y salvar su reputación. En ambos casos, la socialización es menos una programación y una educación para la autonomía moral que un aprendizaje continuo de tácticas y distintas maneras de desempeñarse; ya no tiene sentido diferenciar entre socialización primaria y socialización secundaria. En última instancia, tanto una como otra representación de la acción se corresponden bastante bien con una sociedad percibida como una serie de escenarios y de «mercados»: mercados de bienes materiales y simbólicos, mercados de imágenes de uno mismo, mercados de influencias y mercados de argumentaciones. Para el individualismo metodológico, la mayor «falta» del actor es su irracionalidad, su incapacidad para ejercer; para el interaccionismo simbólico, es su incapacidad de resistir al estigma y a su disolución bajo la mirada ajena. Esas «faltas» ya no son, como en la sociología clásica, la ausencia de reglas y de control interiorizado (anomia) y su acción despojada de sentido (alienación), reconocidas las dos modalidades de pérdida de sí en la sociología clásica. La distancia entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo es algo muy distinto a la mera distancia con el rol, gracias a la cual el actor aprende a contemplarse, a entablar una conversación entre «Yo mismo» *(Moi)* y «Yo» *(Je)* porque aprendió a percibirse en la mirada ajena.[37] El mayor problema ya no es la socialización, sino el distanciamiento y el trabajo sobre sí mismo mediante el cual un actor social se construye como sujeto. Las teorías contemporáneas de la identidad rechazan su reducción a una programación social; todas insisten acerca de las tensiones entre socialización y subjetivación, acerca de la negociación permanente entre identidad para otros e identidad para uno mismo, ya sea que consista en una identidad biográfica introductora de continuidad en el caos de una historia personal o bien una identidad discursiva que trabaja sobre la presentación de uno mismo en el flujo de interac-

37. Cf. G. H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*. París, PUF, 1963.

ciones y relatos personales.[38] De modo general, hemos pasado de las identidades tradicionales, dadas, construidas en el tiempo de la formación y en el programa institucional, a identidades adquiridas, más fluidas, construidas a lo largo de la vida y en una multiplicidad de roles, de rupturas y de experiencias.[39] La identidad parece ser una suerte de crisis latente y de trabajo mucho más que una suerte de construcción precoz interiorizada para toda la vida una vez construida una brújula personal. Mientras la globalización de los intercambios puede dar la sensación de entrar en un mundo monocromo, unicultural y chato, asistimos –por el contrario– a una explosión de identidades culturales, sexuales, religiosas...[40] También se configuran identidades de red cristalizadas por el desarrollo de nuevas tecnologías de información y de comunicación; y se teme que éstas borren las diferencias culturales: se forman comunidades entre sujetos que ni siquiera se ven.[41] Pero, más que fraccionar a cada individuo, esas identidades oponen un mosaico de tribus; cada uno de esos individuos se vuelve multicultural, viven *simultáneamente* en varios mundos, en varias lenguas, en distintas estéticas, como si cada uno de nosotros se hubiera vuelto un inmigrante. Gran cantidad de esas culturas son incluso «virtuales», toman menos de raíces y de tradiciones que de formas de vida, de resistencias a distintas formas de dominación, de «opciones» y proyectos. Desde esa perspectiva, gran parte de las identidades reivindicadas son «invenciones» más que herencias o adquisiciones precoces de la socialización; son «ilusiones» y mitos.[42]

La relación invertida

La cadena de socialización se invirtió. También en este caso, la sociología de la religión nos informa acerca de los cambios esenciales del programa institucional. Prescindiendo del carácter moderno o tradicional de la Iglesia, de su apertura o repliegue con relación al mundo, está a la vez en función de los ámbitos y de las

38. Cf. C. Dubar, *La Socialisation*. París, Armand Colin, 1991.
39. J. Elster, *The Multiple Self*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
40. S. Dassen, *La ville globale*. París, Descartes, 1996.
41. M. Castells, *Le pouvoir de l'identité*. París, Fayard, 1996.
42. J.-F. Bayart, *L'illusion identitaire*. París, Fayard, 1996.

circunstancias, libra gran autonomía a la conciencia privada, a la que procura captar menos que convencer y remitir a su propia libertad. Hace ya mucho tiempo que el catecismo y la mayoría de las escuelas religiosas no pretenden imponer verdades eternas a niños pequeños, con la esperanza de que esos dogmas habrán de ser un día el umbral de un espíritu crítico y de una libertad. La enseñanza religiosa es más tardía, se articula según la modalidad de discusión y crítica, se esfuerza por dar respuesta –con mayor o menor acierto, por lo demás– a una demanda de fe y de creencia, mientras que durante mucho tiempo se había limitado a ocupar un espacio aparentemente vacío. Se invirtió el movimiento que iba del dogma a la fe, y ahora se esfuerza por ir de la demanda de fe a la adhesión al dogma. Ello entraña un cambio radical, pues supone que el sujeto precede a la socialización religiosa y que esta última se hace en plena conciencia. En una palabra, el creyente pasó del estatuto de fiel al de laico a quien el sacerdote debe dar explicaciones, debe administrar una libertad personal percibida como la condición misma de una fe auténtica. Evidentemente, esa racionalización y esa «protestantización» de la Iglesia debilitan de modo notorio la institución y suelen dejar sin respuesta todas las demandas de emociones y de certezas religiosas cualificadas con demasiado apresuramiento de sectarias.[43] Para dar respuesta a ello se crean, entonces, nuevas prácticas religiosas cuyo eje son la comunidad emocional y la demanda de seguridad. Es el caso de los grupos pentecostales y las comunidades carismáticas. Sin embargo, no es cierto que esos grupos sean en verdad instituciones en nacimiento. Idéntica reversión paulatina pudo observarse en la escuela, donde durante mucho tiempo la ficción de la separación radical de niño y alumno se impuso como hecho evidente. La escuela republicana no estaba obligada a dirigirse más que a alumnos, más que a seres dotados de razón a quienes hacía falta elevar hacia una razón de mayor magnitud. Ni la infancia ni la adolescencia –con todo lo que pueden recelar de especificidades culturales y sociales, de pasiones y desbordes, de personalidades diferentes y «desórdenes»– tenían carta de ciudadanía en la clase y en el establecimiento. La separación de sexos, el reducido espacio otorgado a los ejercicios físicos y artísticos, a veces los

43. D. Hervieu-Léger, *Le pèlerin et le converti: la religion en mouvement*. París, Flammarion, 2001.

uniformes, y toda la disciplina escolar apuntaban a preservar las murallas del santuario. Parece poco discutible que a partir de muchos años atrás –Mayo del 68 no deja de ser una fecha cómoda (y falsa) al respecto– los niños y los adolescentes entraron a la escuela por medio de las demandas de sus padres, bajo la presión de las huelgas en los liceos y, sin mayor mediación, por efecto de la oleada impetuosa de masificación escolar, que vio llegar al recinto escolar a un conjunto de alumnos ostensiblemente poco dispuestos a separar al alumno del niño y del adolescente, aunque sólo fuera bajo el peso de los problemas sociales y de las culturas juveniles. Ninguna pedagogía pretende dirigirse ya a una *tabula rasa*; todas las recomendaciones pedagógicas oficiales insisten sobre la actividad y la creatividad de los alumnos; todas anteponen la dinámica de la clase, todas recuerdan que los alumnos tienen derechos y que la relación pedagógica confronta individuos y no sólo roles y seres provistos de razón. En ese caso, la socialización se dirige, una vez más, a sujetos a quienes considera ya presentes allí; será deber de la institución reconocerlos. Hace ya más de veinte años, la mayor parte de las reformas y de las recomendaciones deontológicas, de las asociaciones de enfermos y de los comités de ética invitan a tomar en consideración al enfermo como a un sujeto y no sólo como al portador –más bien causante de incomodidad– de una enfermedad. Habida cuenta del desarrollo de las biotecnologías, la pandemia del sida y los problemas éticos planteados por ellos, que la mayoría de los individuos muera en el hospital o en asilos de ancianos, el control de las técnicas de procreación artificial, las declaraciones de derechos del enfermo contribuyeron a desligar de la enfermedad al enfermo y llevaron a tomarlo en consideración como sujeto, como actor fundamental de su sanación. También en ese caso todas los mandatos morales, todos los llamamientos a la ética terminan por transformar la relación cuidador/persona cuidada, al menos en el registro de las representaciones y de las obligaciones profesionales. En cuanto al trabajo social, no deja de verse sometido a un mandato paradójico, el de un control y una ayuda, y el de una restitución del sujeto, de un *empowerment*, de una individualización de las medidas, de una búsqueda de consentimiento basada en la capacidad de los actores para elaborar proyectos y de tomarse a su cargo por sí mismos. En muchos casos, especialmente por obra de la política de distintos «Gran Hermanos», de mediadores surgidos del ambiente o de las reglas del barrio, se transfor-

ma en cuasitrabajadores sociales a los destinatarios *(cibles)* de la intervención social Los temas de los derechos de los individuos, los de las mujeres, niños y minorías entran paulatinamente en el mundo del trabajo social y se oponen a las meras exigencias de integración y de control.

Dos individuos

La afirmación del sujeto más cerca, más allá o en contra de su estatuto institucional, siempre queda de manifiesto en un aspecto doble. Es cuestión de un *sujeto ético*, que las instituciones deben respetar y devolver a sí mismo. Hace falta que éstas reconozcan la especificidad de las situaciones, de las trayectorias y de las culturas, de las libertades de los individuos que deben ser tratados como los autores de sus propias vidas. Pero también es cuestión de un *sujeto «egoísta»*, consciente de sus intereses y que debe comportarse como un usuario o un cliente de las intituciones. Desde ese punto de vista, los alumnos y sus parientes son consumidores de bienes escolares con facultad de poder elegir qué *cursus* seguirán sus hijos, y en qué establecimientos; aunque ideológicamente se consideran ilegítimas esas estrategias, existen para una cantidad alta de familias de clases medias y rigen las estrategias de mercadotecnia de los establecimientos escolares públicos y privados.[44] Los enfermos son también consumidores de bienes sanitarios: clínicas, hospitales, servicios, geriátricos, médicos particulares, farmacias, aseguradoras e industriales son los agentes económicos de un sistema heteróclito de ofertas sanitarias públicas y privadas. De por sí, el «caso social» se comporta como beneficiario cuya captación interesa a veces obtener; se sabe que se comporta como un actor estratégico. La promoción de la doble figura de sujeto ético e individuo «utilitarista» desestabiliza profundamente el programa institucional en la medida en que principalmente es un tipo de relación social. En el ámbito de los principios, los profesionales del trabajo sobre los otros dan un buen recibimiento a la afirmación de un sujeto ético independiente del trabajo de la institución. Dicha afirmación expande la vocación emancipatoria y humanista de las instituciones, procede de una cul-

44. F. Dubet y M. Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*. París, Seuil, 2000.

tura de los derechos del Hombre con pocos detractores, prolonga experiencias personales y modos de educación privados. Así, los médicos y los docentes están lejos de ser los más indulgentes con relación al hospital y a la *escuela* cuando evocan las experiencias hospitalarias y escolares de sus allegados. Una vez dicho eso, son muchos los que piensan que la atención al niño o al enfermo no les concierne directamente, que deben cuidar en primer término, y que las tareas relacionales deben ser restituidas a especialistas; no quieren ser «psicólogos», «animadores» ni «nodrizas». Por el contrario, hay unanimidad en reprobar la llegada de los «clientes». Los usuarios serían agresivos y reivindicativos, afirmarían sus derechos y olvidarían sus deberes, tratarían a los profesionales como a «vendedores» y cambiarían de tienda cuando estuvieran descontentos. Los profesionales de las instituciones se lamentan: se vuelven «comerciantes» y pierden por completo la legitimidad moral y «sagrada» que apuntalaba su rol. Reciben amenazas de denuncias ante la justicia y deben defenderse. Según dicen, están reducidos a ofrecer servicios y ya no pueden identificarse con un orden sagrado, ya no son los sacerdotes de la gran cultura, de la ciencia y de la solidaridad. Ante esa figura doble del individuo a veces se ponen de manifiesto actitudes cruzadas: se aprueba la promoción de un sujeto ético, deseando que otros se ocupen de él; se rechaza el surgimiento de un cliente, sin negarse a comportarse como tal cuando uno llega a ser usuario de las instituciones. Sin embargo, más que abandonarse a la denuncia fácil de la mala fe, en esas ambivalencias hay que percibir el peso de la desestabilización del programa institucional y la turbación, aún más profunda, de actores cuyo comportamiento privado da la espalda a las virtudes de la ética profesional. El trabajo sobre los otros es devastado por el *maelström* de las ambigüedades identitarias ya que, cuando caen las murallas del santuario, la sociedad entra en el orden regular, pero en ese mismo momento los sacerdotes de esa orden entran en la sociedad común y no se cuentan entre los más amables con sus instituciones.

El final de un encanto

La maquinaria para reducir lo trágico ya no funciona del todo bien y la mayor parte de las operaciones mágicas que efectúa con elegancia el programa institucional han dejado de ser simbólica-

mente eficaces. El primero de esos desencantamientos concierne a la disciplina, que ahora parece reducirse a una función de control social. Desde ese punto de vista, todas las instituciones no salieron indemnes de los años de la sociología crítica. Incluso si actualmente se observa un retorno al orden y una valorización de la disciplina, esta última es ampliamente reducida a una resistencia contra la crisis, la anomia, la violencia, a una técnica de preservación del orden.[45] La mayor parte de los profesionales del trabajo sobre los otros se pliegan a éste como a una necesidad enojosa, y el encanto de la conciencia clara se perdió para muchos, en gran manera, pues gran cantidad de usuarios no se someten a ello de buena gana. La disciplina se transforma en un problema, porque quienes la ponen en práctica y quienes la sufren deben percibirla como justa. La autoridad dejó de ser natural y sagrada.[46] De hecho, requiere un trabajo de justificación permanente, o bien debe reposar sobre un «carisma» personal, sobre un atractivo individual, y nada hay más aleatorio que la atracción y más fatigoso que la justificación. Mientras el programa institucional ligaba disciplina y subjetivación, las dos lógicas se separan, dejando en el candelero una lógica de pura relación, de puro reconocimiento ajeno que, *a priori*, parece contradictoria con la idea misma de disciplina. El programa institucional supone que los actores están motivados porque su personalidad está construida en torno a vocaciones y valores.[47] Cuanto más se separan el actor y el sistema, más se diferencian el individuo social y el sujeto, más problemática resulta la índole de la motivación. Nunca han sido tan pesados los discursos acerca de la ausencia de motivación de pobres, alumnos y enfermos. Nunca los profesionales del trabajo sobre los otros han resaltado tanto la necesidad de motivar a los «objetos» de su trabajo. El maestro debe motivar a su alumno antes que dictar clase; el médico debe motivar al enfermo para que «luche» contra la enfermedad; el trabajador social debe motivar al integrante del RMI para que éste decida «salirse de allí». Ahora bien, para motivar a los demás, primero hace falta motivarse a uno mismo, hace falta ser capaz de comprometer la

45. Cf., por ejemplo, R. Ballion, *La démocratie au lycée*. París, ESF, 1998.

46. F. Dubet, «Une juste obéissance», en *Quelle autorité?*, Autrement, 198, 2000.

47. J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel* [*Teoría de la acción comunicativa*], *op. cit.*

personalidad y las convicciones propias; y todos –enfermeros, trabajadores sociales y docentes– dicen que su trabajo es cada vez más agotador, pues los actores ya no entran en las instituciones armados de sólidas motivaciones tradicionales. El libro de Alain Ehrenberg acerca del «cansancio de ser uno mismo» pone en evidencia un cambio de sensibilidad colectiva y la actualidad de una puesta a prueba motivacional.[48] A principios del siglo XX, se definía el mayor riesgo acarreado por el influjo del programa institucional sobre los individuos en términos de neurosis y de complejo; el verdadero Sí mismo *(Moi)* o el Yo *(Je)* era aplastado por el peso de las constricciones morales interiorizadas según la interpretación banal de la histeria femenina, interpretación en la que la educación asfixia la naturaleza más de lo que la socializa. La socialización resultaba malograda porque era demasiado represiva; y el psicoanálisis fue percibido como una ideología de liberación. En cuanto a los actores separados de constricciones y del conformismo, los aristócratas y los bohemios, eran arrastrados por la melancolía y el gusto por el vacío. Un siglo más tarde, la neurosis fue reemplazada por la depresión, enfermedad de la libertad y de la obligación de motivarse por sí solos impuesta a los individuos. Hemos pasado del tema de la represión excesiva de los deseos al de la ausencia de deseo, a ese cansancio surgido de la obligación de ser un sujeto, a esa obligación de motivarse. Las drogas del olvido fueron reemplazadas por las píldoras de la felicidad y de la *performance*. El desencantamiento del mundo priva a las instituciones de los consuelos que hacían soportable la experiencia de los actores. Todo lo que el trabajo sobre los otros encontraba de doloroso, de sórdido, de trágico podía tolerarse gracias a creencias que consistían en atribuir un sentido a cuanto podía estar falto de él, a cuanto marcaba la impotencia de la acción sobre la condición humana. Hoy, mientras probablemente sufrimos más que ayer, nos sentimos sofocados por el tema del sufrimiento.[49] No se percibe ese sufrimiento como reducible a las injusticias sociales y a la inclemencia de las condiciones de trabajo. Según Christophe Dejours, dicho sufrimiento remite también a un principio del mal, al placer de hacer sufrir, a la

48. A. Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*. París, Odile Jacob, 1998.

49. C. Dejours, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. París, Seuil, 1998; cf. también el debate acerca de ese volumen suyo con J.-P. Durand e I. Baszanger, en *Sociologie du travail*, 42, 2, 2000.

indiferencia ante el malestar ajeno y ante lo trágico de una condición humana que escapa a los códigos culturales que permiten, si no tolerarlo, al menos otorgarle un sentido o inscribirlo en un *fatum.* Al mismo tiempo que las víctimas tienen una necesidad cada vez mayor de ser respaldadas cuando pasan por una prueba, los profesionales del trabajo sobre los demás reivindican que se les ayude y sostenga para no ceder a la depresión y al *burn out.* En suma, todo el mundo sufriría: quienes sufren y quienes ven ese sufrimiento. ¿Cómo soportar el sufrimiento cuando no puede hacerse mediar distancia con él y sólo parece un escándalo, cuando ya no tiene sentido moral ni sentido metafísico, todo lo que en última instancia permitía soportarlo?

La experiencia del trabajo sobre los otros

La mayor parte de los actores viven la decadencia del programa institucional como una crisis cuando se hallan situados en la base de las organizaciones, y como un cambio racional y difícil cuando son dirigentes. No obstante ello, hace falta escapar de esa doble imagen, menos para construir un modelo alternativo que para proponer categorías de análisis que permitan describir el trabajo sobre los demás, categorías que aplicaremos a una serie de casos. El principio general de análisis es el siguiente: todo lo que el programa institucional estaba en condiciones de ligar y confundir se separa paulatinamente, haciendo aparecer lógicas de acción cada vez más autónomas. En ese contexto, no puede definirse el trabajo sobre los otros plenamente como una vocación y como un rol; como el trabajo ha perdido su unidad, la distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real se vuelve inevitable, sobre todo «funcional». Por ende, es conveniente hablar de experiencia social más que de rol, pues es atribución del trabajador recomponer la unidad de su experiencia y, de ese modo, la del objeto de su trabajo. Pueden derivarse tres grandes lógicas: corresponden a los tres niveles de acción que el programa institucional era capaz de confundir o, al menos, inscribir en una cadena de relaciones de engendramiento.

El control social. Todo trabajo sobre los otros consiste en atribuir un rol, en conferir una identidad institucional y esperar de otro que se comporte según esa posición. Uno es alumno, enfermo, pos-

tulante a un empleo y, cuando no se sabe quién es uno, importa definirlo aun antes de que el trabajo se ponga en marcha. En ese caso, es cuestión del trabajo más institucional, en que el actor profesional se considera, durante el lapso de tiempo de esa actividad, un *agente* y la encarnación de la institución. En gran medida, él *es* su rol y demanda a otros ser lo que se le atribuye. Por lo demás, del modo más usual, la relación con los otros se pretende objetiva: no soy yo quien les habla, es un conjunto de reglamentos y de disciplinas objetivas; y yo no les trato en tanto persona particular, sino en tanto alumno, enfermo, postulante a un empleo... Esa dimensión es lo que subsiste de la disciplina del programa institucional, pero de forma reducida, algo triste y sin atractivo; no es infrecuente que se la considere la parte menos interesante y la más maquinal del trabajo.[50] Es también la que provoca la mayor cuota de agresividad, por cuanto los individuos *no quieren* ser reducidos a categorías estatutarias y los recursos de legitimidad de ese control parecen debilitados.

El servicio. Se considera al trabajador un *experto* que debe llevar a cabo con solvencia tareas técnicas: enseñanza, cuidados médicos, compilación y distribución de expedientes administrativos... Esa dimensión suele estar en el centro de la formación y de las identidades profesionales reivindicadas. Pero a esa solvencia estrictamente técnica se suma un conjunto de competencias que obedece al desarrollo mismo de la organización. Es necesario construir actividades conjuntas, organizar el trabajo, conocer los procedimientos, ser integrante eficaz de un equipo y de una organización. En la mayoría de los casos, especialmente entre los enfermeros y los trabajadores sociales, los profesionales además se quejan de la carga y del tiempo asignados a esas actividades «administrativas», a las reuniones, a la asimilación de las múltiples reformas, al «papeleo» burocrático. Esa lógica de acción considera a los demás como poseedores de un derecho, como un cliente que puede exigir una calidad de servicio, como un individuo provisto de ciertas competencias y, llegado el caso, como un potencial litigante en los tribunales. El problema planteado es el surgimiento y la índole de

50. Se considera que en los establecimientos problemáticos los docentes pasan cerca de la mitad del tiempo estableciendo el orden en su clase; la *otra mitad* se destina a la enseñanza propiamente dicha. Para expresarlo en otros términos: el control ocupa la mitad del tiempo.

una demanda social que no tenía entidad alguna en el programa institucional; hace falta elaborar ofertas de educación, salud, asistencia...

La relación. Por último, se define el trabajo sobre los otros como mera relación entre individuos, como un encuentro aleatorio que involucra a dos *personas*. Se considera al profesional como sujeto definido por sus cualidades personales, por sus convicciones, su atractivo, su paciencia, su capacidad de escucha, todos esos ingredientes inefables que crean la diferencia y confieren al trabajo sobre los otros su carácter verdaderamente humano, agotador y exaltador en cada caso. Por lo general, esa dimensión del trabajo sobre los demás es considerada la más rica, a veces la más noble, pero también la más secreta y la menos reconocida. Ésa es, igualmente, la dimensión del trabajo más emparentada con la vocación, a condición de concebir la vocación como una forma de compromiso profundo de la subjetividad en una actividad, como una forma de autenticidad y de realización de uno mismo. Se percibe, entonces, como la manifestación más fuerte del sujeto la búsqueda obsesiva de autenticidad.[51] La lógica de la relación considera al otro como una persona singular, como un sujeto que debe diferenciarse paulatinamente del usuario y del objeto de sus disciplinas de control social.

La coherencia vivida de una experiencia de ese tipo es fatalmente débil, pues los actores adoptan sucesivamente distintas posturas y diferentes puntos de vista. Desde luego, las rutinas facilitan la vida; pero las rupturas son demasiado frecuentes como para que las rutinas se cristalicen definitivamente. Por lo demás, cuando se encuentran demasiado instaladas, son criticadas rudamente; hay un clamor sordo en los equipos, que son percibidas como faltas profesionales, como expresiones de un contrato leonino, de una indiferencia y de un cinismo. Estructurada según esa modalidad, la experiencia profesional se orienta menos a alcanzar objetivos que a evitar cometer errores,[52] o a equivocar el registro cuando las situaciones y las relaciones no son inmediatamente interpretables.

51. C. Taylor, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. París, Seuil, 1998.

52. E. Gellner, «L'animal qui évite les gaffes ou un faisceau d'hypothèses», en P. Birnbaum y J. Leca (comps.), *Sur l'individualisme*, París, FNSP, 1986.

También hay que realizar pruebas constantes acerca de las lógicas de los colegas de trabajo procurando ajustarse a ellas, ser complementarios y no entrar en conflicto. Se verá que la mayor parte de los equipos fabrican una suerte de división del trabajo espontánea mediante una serie de ajustes recíprocos, mediante un reparto implícito de tareas, de competencias y de personalidades. Cada profesional termina por configurar su estilo, más que su rol. El trabajo sobre los otros es una actividad ética, porque asigna una identidad a los demás y siempre pone en juego de modo latente o implícito orientaciones normativas.

Si el programa institucional puede reconfortar el sentimiento de una sólida unidad normativa, esta última se descompone al mismo ritmo y conforme a las mismas racionalidades que las distintas lógicas de la acción. Entonces, los profesionales trabajan según distintos principios de justicia y viven en múltiples esferas normativas. Subyace a la lógica de control un principio de *igualdad*. Cada cual debe ser tratado de modo adecuado en función de aquello a lo que tiene derecho. Es cuestión de construir relaciones a partir de una igualdad de principio, pues la ley se aplica a todos de modo universal. El *ciudadano* desea una igualdad fundamental. En el sistema postinstitucional, el control se efectúa *no tanto* en nombre de los valores y de la moral cuanto de la igualdad esperada en función de un conjunto de derechos basados sobre la igualdad de todos.



La lógica del servicio está regida por un principio de *mérito*. El *usuario* tiene derecho a ciertos servicios en función de su mérito, de su posición, de sus *performances*, de sus desventajas, que también pueden volverse ventajas relativas. De hecho, el mérito funciona también como un modo de control con la pedagogía del «contrato» que consiste en no ofrecer un servicio más que en función de ciertos compromisos de los actores: contrato de RMI, contrato pedagógico, contrato latente entre el enfermo y el servicio... El usuario quiere ver reconocidos sus méritos en el acceso a bienes escasos, ya sean diplomas, ayudas sociales o recursos médicos.

Por último, la relación se orienta hacia el *reconocimiento* del otro según una norma de autenticidad.[53] A diferencia del mérito y de la igualdad, el reconocimiento no es una norma de justicia objetiva, universal y mensurable. Deriva de una esfera de justicia sub-

53. A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*. París, Le Cerf, 2000.

jetiva que varía de individuo a individuo y conforme a quien lo distribuya, pero es una norma más exigente por cuanto tiene como función reducir las tensiones entre la igualdad fundamental de todos los individuos y sus desigualdades de desempeño y situación.[54] El *sujeto* desea que lo reconozcan. Eso implica una mengua en la distancia entre «naturaleza» y «cultura», entre lo profano y lo sagrado, entre lo privado y lo público.

Puede proponerse, pues, el siguiente esquema de la experiencia del trabajo sobre los otros:

Relación
Persona - Reconocimiento del sujeto

ESPACIO DE LA EXPERIENCIA DEL
TRABAJO SOBRE LOS OTROS

Servicio	Control
Experto - Mérito del usuario	*Agente - Igualdad de los ciudadanos*

Un simple vistazo sobre ese esquema muestra todo cuanto le diferencia del esquema lineal del programa institucional (capítulo 1). No es demasiado complicado: sólo es la fórmula tras la dispersión resultante de la autonomía obtenida por cada uno de los átomos de su matriz inicial. No es difícil comprender cómo ese espacio abriga querellas infinitas, pues cada postura de la experiencia de trabajo concita naturalmente la crítica de las otras: el control se vuelve brutalidad ciega, el servicio se vuelve sumisión a los clientes, la relación se vuelve narcisismo y demagogia. Esa experiencia nunca se estabiliza del todo y, a mayor distancia de los actores respecto del programa institucional, mayor intensidad adquiere la actividad crítica; tanto es así, que aquella incluso puede aparecer como uno de los componentes de las culturas profesionales. Este esquema muestra también que no puede comprenderse el tema más que banal de «crisis» y «malestar» de los docentes, de los enfermeros y de los trabajadores sociales como efecto de la descomposición de

54. F. Dubet, *Les inégalités multipliés*, La Tour-d'aigües, Éditions de l'Aube, 2001.

un modelo clásico bajo los efectos de un cambio brutal o de una crisis social general. De por sí dicha crisis y dicho malestar forman parte de la experiencia de trabajo. Incluso podría decirse que la ausencia de la sensación de crisis significaría que ese trabajo se fijaría únicamente sobre uno de sus polos, que se reduciría y se vaciaría, entonces, de sentido y de dinamismo. Como la identidad de la mayoría de los actores sociales, la de los profesionales del trabajo sobre los otros no puede estabilizarse. Según ven la cuestión muchos de los profesionales, ello genera la aflicción, las dificultades y el interés de esas actividades.

A propósito del programa institucional, hemos resaltado que lo esencial de la socialización se realizaba a partir de un principio de *homología* entre los «socializantes» y los socializados. El programa institucional produce individuos «homólogos» a los que aquélla moviliza para llevar a cabo su proyecto. En ese sentido, lo esencial de la forja de actores sociales es un proceso organizado, «voluntario» y, con todo, no consciente. La decadencia del programa institucional no incita a derogar ese principio de homología. Sin duda, las experiencias de los trabajadores sobre los demás y las de sus objetos no son las mismas, pero son homólogas y a menudo simétricas. Las problemas motivacionales de unos se vuelven los problemas motivacionales de los otros; las fragmentaciones identitarias de los profesionales son también las de sus «clientes»; las incertidumbres y los dilemas en materia de justicia de los actores profesionales son los de sus usuarios. En ese aspecto, las experiencias profesionales del trabajo sobre los otros no son más que una figura peculiar de las restantes experiencias sociales; todas tienen equivalentes y correspondencias en las de los demás. La «crisis» de los alumnos no es más que la otra cara de la «crisis» de los docentes, tal como las incertidumbres de los enfermos, desgarradas entre ciencia objetiva y reconocimiento personal, no son más que el revés de la trama de la escisión identitaria del personal cuidador o incluso, tal como la discordia entre autonomía y asistencia en los «casos sociales» es análoga a la de los trabajadores que se hacen cargo de ellos. En cuanto al deseo de reconocimiento, es el fenómeno más compartido del mundo, una suerte de faz siniestra: la del sentimiento de desprecio.

Este capítulo, como el anterior, se ocupó de un razonamiento general y de la construcción de tipos ideales, mucho más que de iti-

nerarios históricos y descripciones. Hemos obrado «como si» el programa institucional hubiera en verdad existido y como si se encontrara completamente desarticulado. Eso consiste en una ficción teórica, una manera de construir herramientas, y no en una descripción de la realidad. Dicho modelo es una depuración que deja de lado muchos temas y muchos problemas. Por ejemplo, es forzoso constatar que las transformaciones del programa institucional estuvieron asociadas a una considerable feminización de las instituciones. Por más que los hombres conservan el cuasimonopolio de las posiciones de poder, hemos pasado ampliamente de un mundo de hombres a un mundo de mujeres. ¿Hay un lazo de necesidad entre ambos fenómenos? Del mismo modo uno podría preguntarse legítimamente acerca de la eficacia de las instituciones; pero en ello reside otro problema cuya resolución plantearía peligrosos conflictos metodológicos.

El programa institucional es una herramienta que permite comparar las experiencias de trabajo que nos ocuparán en los capítulos siguientes, con el intento de no perder el hilo de este planteamiento general. Para ello habremos de adoptar un principio simple, el de la paulatina fractura del programa institucional: tomaremos como punto de partida las experiencias más cercanas al modelo inicial, para llegar a las más alejadas, las cuales parecen flotar a mayor distancia del modelo teórico inicial. Sólo al final de ese trayecto volveremos a problemas más clásicos, el de la índole sociológica del trabajo sobre los otros y el de la socialización que éste produce. Por último, abordaremos el problema que creemos fundamental: ¿qué debe salvarse del programa institucional en una sociedad que desea ser vivible y democrática? Para expresarlo con mayor exactitud, si se considera irreversible la decadencia del programa institucional, ¿cómo intentar estabilizar nuevas formas de trabajo y de socialización?

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 3

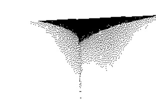
UNA MUTACIÓN BAJO CONTROL: LOS DOCENTES

Los profesores se llaman a sí mismos docentes *(instituteurs)*, al igual que los alumnos, sus padres y la opinión pública en general. El término «profesor» sólo se impone en los únicos sitios donde se pierde aquel hábito: administración pública, sindicatos e IUFM. Evidentemente, la fuerza de esta denominación no es anecdótica y debe ser tomada en serio. Significa que los docentes se inscriben en una tradición, que la reivindican naturalmente, que no les pesa y que engulle a los recién llegados. La creación del cuerpo de profesores introdujo, pese a algunas crispaciones y algunos incidentes, un nuevo estatuto con una escala de índice más favorable: eso es evidencia de un sentimiento de unidad profesional más anclado en la actividad y en el oficio que en el estatuto, pues *a priori* no hay cosa más absurda y más insoportable que dar distinta paga a personas que tienen exactamente las mismas actividades y las mismas responsabilidades. Con todo, esa ausencia de ruptura no significa que la profesión no se haya transformado profundamente.[1]

Los docentes son herederos de un trabajo sobre los otros identificado, durante mucho tiempo, con el programa institucional moderno por excelencia, el de la República, de la Razón y de los ciudadanos. El término «docente» presta testimonio de ello, pues al igual que la Iglesia extiende su imperio sobre las almas, «no es necesario que la República sea exterior a la superficie, es necesario que entre y penetre».[2] Desde los tiempos heroicos en los que el docente era el sacerdote de la República en armas y la escuela su templo, las cosas pasaron por muchos cambios: el niño entró a la es-

1. P. Geay, *Profession: instituteur. Mémoire politique et action syndicale*. París, Seuil, 1999.

2. Michelet, citado por P. Rosanvallon, *Le sacré du citoyen*. París, Gallimard, «Folio», 2001, p. 489.



cuela junto al alumno, y a veces en lugar de él; los padres franquean las puertas del santuario; la escolaridad básica ya no está cerrada sobre sí misma: ya no es más que uno de los eslabones del sistema educativo. Los docentes perciben en gran medida esas transformaciones; pero la mayor parte de ellos no sienten, con relación a su propia mitología profesional, más que una suerte de nostalgia enternecida. Pese al gradual agotamiento de un programa institucional extremadamente fuerte, recompusieron una forma de trabajo sobre los demás percibida como un sistema de tensiones, pero indudablemente no como una crisis y un estallido.

La escuela de la República

La escuela *primaria* fue, mucho más que el liceo o los institutos, la institución privilegiada de la República.[3] Ya hay suficiente cantidad de volúmenes, a menudo hagiográficos, dedicados a la escuela primaria; no será de utilidad volver *in extenso* a ese tema aquí. El programa institucional tomó una forma casi pura. En tanto producto de una voluntad política formidable, la escuela primaria fue, en Francia, la institución moderna por excelencia; moderna en sus principios, sin lugar a dudas, pero ampliamente inspirada en su forma por la institución religiosa contra la que combatía.[4] La escuela primaria fue una suerte de encarnación del tipo ideal de institución laica. Con un intento de no ceder demasiado a los tópicos más convencionales, puede bosquejarse el siguiente retrato sociológico.

3. Podría citarse también la conscripción para las fuerzas armadas; pero esa institución se agotó con bastante rapidez, especialmente después de la guerra de Argelia, tal como lo prueba su supresión sin mayor crisis.

4. Cf., entre otros: M. Crubellier, *L'École républicaine en France. 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle.* París, Christian, 1993; G. Duby, *Le dimanche de Bouvines.* París, Gallimard, 1973; C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires en France.* París, Nathan, 1990; C. Nicolet, *L'idée républicaine en France.* París, Gallimard, 1982; J. Ozouf, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque.* París, Julliard-Gallimard, 1973; J. y M. Ozouf, *La République des instituteurs.* París, EHESS-Gallimard-Seuil, 1992; M. Ozouf, *L'École, l'Église et le République.* París, Armand Colin, 1963; E. Plenel, *L'État et l'École en France.* París, Payot, 1985; A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967.* París, Armand Colin, 1967.

La escuela republicana era producto de un proyecto cultural y político que apuntaba a quitar a la Iglesia su ascendiente sobre las mentes; debía instituir los sujetos de una Francia democrática, moderna y universal: franceses y ciudadanos. Producto de un sincretismo ideológico, mezcla del espíritu del Iluminismo, el positivismo y las aspiraciones de los judíos y de los protestantes con la neutralidad religiosa del Estado, el proyecto de la escuela republicana intentaba instaurar un universalismo distinto al de la Iglesia, y por ende se situaba ante todo en el mismo nivel que ella, en el orden «sagrado» de los nuevos valores: Progreso, Democracia, Nación y Razón. Contrariamente a la leyenda dorada, la escuela republicana más que llevarla a cabo prolongó la alfabetización de los franceses, pues la tarea de alfabetización ya estaba bien encaminada. Esa escuela primaria tomaba profusamente elementos del orden religioso. La escuela se concebía como un santuario laico con prácticas de neutralidad religiosa antes que anticlericales; formaba a los profesores en escuelas normales ampliamente inspiradas en el molde de los seminarios: selección precoz, vida austera y reglamentada, separación de sexos, rigor ideológico y moral...[5] Esa escuela apelaba a la razón de los alumnos del mismo modo que la Iglesia se dirigía a su alma, ya que se consideraba que la razón era el sitial de la ciudadanía, al igual que podía creerse que el alma era el sitial de la fe.[6]

La escuela republicana era ideológicamente progresista, pero no apuntaba a subvertir el orden social y el orden moral; en ese ámbito, era más bien conservadora. El elitismo republicano se fijaba como objetivo en primer término no privar a la nación de los mejores talentos de sus niños, pensaba menos en términos de igualdad de oportunidades que en términos de promoción de los alumnos más aplicados y de mayores virtudes, con miras a proveer cuadros jerárquicos para el ejército, la función pública y la propia escuela. En lo tocante a los niños de la burguesía, éstos se beneficiaban con escuelas particulares, privadas o públicas, pequeños liceos públicos e institutos privados. La legitimidad sagrada de esa escuela también provenía de identificarla con la construcción de

5. C. Nique, *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*. París, Nathan, 1991.

6. Alain, *Propos sur l'éducation*. París, PUF, 1932.

una nación integrada, de una nación imperial y colonial, portadora de un proyecto universal, el de una sociedad moderna reforzada por la erradicación de los idiomas vernáculos y por las convicciones patrióticas que preparan la revancha de 1870. El sacrificio de los subtenientes salidos de las escuelas normales durante la batalla del Marne y las conmovedoras cartas de los «bravos», combatientes instruidos por esa escuela, evidentemente demuestran que ese proyecto se realizó con una convicción y una eficacia extraordinarios, cuando –como se sabe– una sola generación había pasado por el molde de la escuela primaria.

Esa escuela se sostuvo sobre un cuerpo de profesoras y profesores formados como profesionales armados de métodos sólidos y homogéneos. La coherencia y la unidad del sistema provenían, más que de esa formación productora de «clones» docentes siempre según idéntico modelo, de un control administrativo pesado y de una organización compleja. Ello equivale a que cada docente trabajara de modo ampliamente autónomo; no solía recibir visita del inspector y no estaba sometido a la autoridad y al control jerárquico de un director, aplicando los mismos métodos que sus colegas y persiguiendo idénticos objetivos.[7] Hasta comienzos de la década de 1980, el código Soleil estipulaba la deontología y la moral social del cuerpo tal como la MAIF y las asociaciones laicas encuadraban un estilo de vida reconocible entre mil. Gracias a la República, los docentes escapaban del control directo de los notables locales, pero en cambio debían dar pruebas de una virtud sin mella en su vida cotidiana. Por lo demás, gran cantidad de ellos contraía matrimonio con colegas y vivía en residencias cedidas por la repartición a la que pertenecían, bajo la mirada de la aldea o del barrio. También se sabe que, en una Francia ampliamente rural, los profesores cumplieron un rol importante en la vida local; hombres de saber, mesurados y con convicciones, brindaban multitud de servicios en los municipios y en lo que todavía no se daba en llamar vida asociativa. Ese *ethos* y ese estilo de vida virtuosa y comprometida fueron vivenciados y, con mayor frecuencia, interpretados como una forma de vocación. Los húsares de la República no eran

7. B. Berstein lo califica como regulación serial; cada uno hace lo mismo que todos, pues posee el mismo «programa»: *Classes et pédagogies: visibles et invisibles*. París, OCDE, 1975.

sólo los herederos de los regentes de la antigua sociedad: encarnaban y estaban obligados a encarnar una vocación que les confería una legitimidad y un aura que ni su salario ni sus conocimientos alcanzaban a fundar. Como se sabe, esa imagen de los profesores se impuso con una fuerza y una persistencia poco comunes; tanto es así que hasta quienes nunca la conocieron conservan algún recuerdo de ella. De la novela de Alain-Fournier, *El Gran Meaulnes*, pasando por *La gloire de mon père*, de Marcel Pagnol, a los recuerdos de Albert Camus –*El primer hombre*– hay una continuidad y una persistencia excepcionales de la imagen vocacional del profesor. Mientras el cine y la literatura solieron poner en escena a catedráticos vanidosos, ridículos o crueles, la imagen del profesor no se vio vejada en modo alguno. El profesor republicano tenían una vocación modesta o, más exactamente, la magnitud de su rol bastaba para volverla moderna.

Como último elemento de ese programa institucional, la vocación del maestro de escuela se llevaba a cabo merced a un trabajo reglamentado, meticuloso, disciplinado, en el que el talento y la humanidad del docente sumaban, por mérito propio, elementos a un rol «pleno» que podía bastarse por sí solo. Los programas escolares de la escuela primaria conocieron una sorprendente estabilidad; hasta los años sesenta, los niños podían aprender a leer con los libros escolares de sus padres y de sus abuelos. La historia de Francia era un relato ininterrumpido de Vercingétorix hasta la Liberación; la geografía era la de un territorio integrado en sus «fronteras naturales»; el francés se dedicaba a la enseñanza de una ortografía impecable y de algunos poemas entresacados de un panteón literario adaptado para los niños; cálculo se proponía enseñar matemáticas, pero también a resolver problemas prácticos: calcular la velocidad de los trenes y medir hectáreas de pradera y el volumen de pilas de tablas... Por supuesto, en esa escuela no todos los alumnos obtenían logros: en vísperas de la Segunda Guerra Mundial, uno de cada dos alumnos se hacía con el diploma de nivel primario, y muchos de los perezosos e indeseables quedaban relegados en los últimos bancos de la clase, a la burla, a la ensoñación, a ocuparse de la estufa. Pero esa escuela era un santuario. Allí no entraba la sociedad, y los niños eran antes que nada alumnos presos, de la mañana al atardecer, en un ballet disciplinario de secuencias de trabajo extremadamente formalizadas, de ejercicios rituales infinitamente repetidos, de disciplina rigurosa y de castigos,

a menudo físicos. La vocación del programa institucional se cumplía, para empezar, en una disciplina escolar hecha de controles y de reglas inequívocas, de ejercicios rituales cuidadosamente dosificados: formarse en filas, pasar el pizarrón, escribir con plumín,[8] recitar un poema...[9] Más que el contenido, el factor principal de la pedagogía es la forma escolar, la disciplina que socializa y educa a la vez. «Una pedagogía no sólo es un repertorio de materias enseñadas o una organización metódica de nociones: es ante todo una organización del espacio temporal, una dieta infatigablemente desplegada en el intervalo entre la vigilia y el tiempo de sueño.»[10]

En ese modelo, la vocación del profesor queda de manifiesto más por obra de su compromiso en un rol social que por el compromiso psicológico en las relaciones con sus alumnos, lo que los maestros y las preguntas de las encuestas actualmente denominan «amor por los niños». Evidentemente, la maestra y el maestro republicanos podían dar pruebas de talento y de humanidad, podían hacer más laxas las reglas, podían «amar» a sus alumnos; pero en ese caso era cuestión más de una intensificación de la vocación y del programa institucional que de la crítica latente a un modelo riguroso. En primer lugar, el buen maestro de escuela debía dictar su clase, el muy buen maestro debía sumar una dosis de humanidad y de afecto. La distancia entre ese ideal y la realidad podía ser considerable, en especial a causa del fracaso de gran cantidad de alumnos y de una buena dosis de vejaciones para «pagar derecho de piso» y humillaciones, aunque el modelo *no* quedaba en entredicho, porque todo un conjunto de buenos motivos acudía para reducir esas disonancias: desigual reparto de «dones» en los alumnos, pesos de las tradiciones familiares y de su ausencia de ambición, dureza de las condiciones de vida... Hoy en día, esa pedagogía nos pare-

8. Un profesor nos contó que, a fines de los años sesenta, su inspector le había reprochado el abandono, sin su permiso, de la pluma *sergent-major* [propia de los contables militares, antes de utilizarse en las escuelas] por el bolígrafo. También hubo grandes debates científicos acerca de la manera correcta de sentarse ante un pupitre y acerca de las ventajas comparativas de la escritura derecha y la escritura inclinada.

9. Con respecto a esa forma escolar, cf. el destacable volumen de G. Vincent, *L'école primaire française*. Lyon, PUL, 1980. Cf. también P. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire: des curriculum aux pratiques d'évaluation*. Ginebra, Droz, 1994.

10. J. Starobinski, *Le temps de la réflexion*. París, Gallimard, 1983, p. 107.

cería de un rigor, y hasta de una brutalidad, insoportable. Sin embargo, fue bien sobrellevada porque remitía a la propia de las escuelas religiosas, de familias en gran medida autoritarias, y porque relevaba una concepción del niño entendido como una cera maleable y «salvaje» a la cual la educación debía dar una forma verdaderamente humana.[11]

Muchos discursos, muchos libros de recuerdos evocan con ternura esa edad de oro de la escuela republicana, y es cierto que la mayor parte de los franceses quedan conmovidos por esas escuelas de aldea con sus castaños en el patio, con la leyenda «Escuela comunal de niñas y muchachos» inscrita en el frente de los establecimientos, con el olor a tiza, a tinta y a lejía. Con todo, debe constatarse que esa nostalgia no aflora en medida alguna en el trabajo del grupo de profesores o en las entrevistas que hemos realizado.[12] A fin de cuentas, la escuela primaria logró transformarse, mucho más profundamente de lo que suele creerse, sin que los actores hayan tenido la sensación de romper brutamente con una historia y con un modelo.

La entrada de la infancia en la escuela

Del alumno al niño

En el lapso de dos generaciones, el oficio de profesor se transformó profundamente. La causa más prolongada, más profunda y más esencial de las modificaciones en el programa institucional de la escuela republicana es la entrada de la infancia en la escuela. Esa instalación es mucho más antigua de lo que suele creerse. En su época, la instauración de la disciplina racional, impersonal, fría, de la escuela republicana había sido percibida como un progreso, porque protegía de lo arbitrario y de la violencia de los maestros –a veces rayanas con verdaderas torturas– a los niños. Promoviendo al

11. Señalemos, de paso, que todos aquellos a quienes se llama innovadores o pioneros pedagógicos tienen en común el postular, desde hace mucho tiempo, que el niño existe antes de ser objeto de educación.

12. Tampoco se encuentra evidencia alguna de ella en la intervención sociológica que efectuamos en 1995: F. Dubet y D. Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París, Seuil, 1996.

alumno, la disciplina republicana preservaba al niño y participaba de un decaimiento de los castigos corporales con implicaciones de familiaridades que ya no aceptaba una pedagogía racional. Como bien ha demostrado Ariès, la escuela republicana se centraba en el alumno porque el niño dejaba de ser un adulto en miniatura, se volvía otro, un ser de naturaleza al que debía elevarse a la cultura. Para hacer del niño un adulto, en principio debía negárselo en tanto sujeto autónomo en el espacio de la escuela. Paradójicamente, el niño desaparecerá de la escuela en pro del alumno, con vistas a quedar protegido de las pasiones y de la violencia de los adultos. Por ende, era necesario que el castigo se volviera educativo, escolar: deberes adicionales, penitencias, neutralidad afectiva... Esa evolución y esa brecha entre alumno y el niño se inscriben perfectamente en el relato de la civilización y del retroceso de la violencia propuesto por Elias; en cuanto objeto de razón y de instrucción, el alumno se impone sobre el niño y paulatinamente lo transforma en adulto.[13] Por último, con Binet y la invención de la psicología escolar, el niño aparece sólo tras el alumno difícil y agitado, considerado un anormal; él será el primero tratado como un niño gracias a una pedagogía adaptada, más personalizada y menos rígida.

La prolongada mutación de la escuela primaria merced al reconocimiento de la infancia a partir de los años cincuenta fue muy bien descrita por Guy Vincent.[14] En su opinión, la forma escolar francesa no conoció más que dos inflexiones: una en el siglo XVII con el pasaje de la constricción externa, violenta, a la constricción interna, la propia de la institución moderna, racional y republicana; la otra, de igual importancia, desde hace cincuenta años, con la llegada del niño a la par del alumno. En cierto modo, es el amplio triunfo póstumo de Freinet y de la mayoría de los pedagogos. Gradualmente, los profesores abandonaron el delantal gris del clérigo de la República y de la nación, y actualmente se consideran especialistas en infancia, psicología, pedagogía y didáctica.

Con todo, la llegada del niño no difuminó al alumno. Eso no tiene lugar sin crear tensiones –como ya veremos– entre quienes prefieren la psicología y quienes prefieren la didáctica. Pero unos y

13. R. Chartier, M.-M. Compère y D. Julia, *L'éducation en France du XVIe siècle au XVIIIe siècle*. París, Société d'édition de l'enseignement supérieur, 1976.

14. G. Vincent, *L'école primaire française*, *op. cit.*

otros rechazan la brecha entre el alumno y el niño: para los primeros, manda el niño; para los segundos, el alumno, si bien nunca es asunto de excluir uno de esos polos. Nadine y Pascal encarnan bien esas posiciones más complementarias que opuestas. Para Nadine, el niño que sufre se vuelve un alumno en dificultades; para Pascal, que el niño comience a sufrir se debe a la ausencia de logros del alumno. Por ende, no deben caricaturizarse los juegos de oposición, pues nadie abandona al alumno en pro del niño, sino que cada cual tiene vías de acceso privilegiadas a uno y a otro.

Las comparaciones, que ya comienzan a estar permitidas, entre viejos y nuevos profesores, demuestran que los maestros más cercanos a la matriz institucional están más aferrados al «leer, escribir, hacer cuentas», mientras que los más jóvenes quieren «transmitir el gusto por el saber» y están más centrados en la actividad del alumno y su «creatividad». Con todo, la concepción del rol cívico de la educación evoluciona en los de vieja data que se remiten a la regla y a las lecciones de moral, y los nuevos que piensan que el civismo se pone en acto merced a la conducta de la clase y merced al rol más autónomo de los alumnos en la creación de un orden escolar. Los primeros piensan que la moral llega desde lo alto; los segundos creen que es una experiencia común, la experiencia de la vida en el aula. El 60% de los profesores «jóvenes» valoriza la autonomía de los alumnos, contra el 39% de los mayores.[15] Actualmente, esas tensiones no existen en grado alguno; un estudio reciente señala que el 70% de los jóvenes profesores de educación básica dio preeminencia en la elección de su oficio al trabajo con niños; el 49% da prioridad al desarrollo pleno de los niños, contra el 19% y el 6% a la transmisión de conocimientos y al gusto por el esfuerzo. Un 8% privilegia la formación del espíritu crítico y apenas el 16% de los jóvenes docentes otorga una prioridad absoluta al «leer, escribir, hacer cuentas».[16]

Esas tensiones fueron erigidas como querellas en libelos, declaraciones y polémicas muy sentidas, a menudo para defender una tradición amenazada por los presuntos «delirios» y «laxismo» de las nuevas pedagogías, que serían causas de no pocas desdichas.

15. En Duru-Bellat y A. Van Zanten, *Sociologie del'école*. París, Armand Colin, 2000.

16. Sondeo FSU-SOFRES, septiembre de 2000.

Modas intelectuales obligan: algunos incluso ven en esa entrada de la infancia a la escuela la suprema astucia del neoliberalismo y una estrategia de conquista de la escuela por parte de las clases medias, como si éstas hubieran necesitado conquistar lo que ya poseen. Antiguos discípulos de Michel Foucault denuncian hoy el retroceso de la educación y de la... civilización, en línea directa con lo expresado por Jean-Claude Milner.[17] Pero, sin más, uno debe constatar que el radicalismo de esos libelos está muy alejado de las temáticas compiladas en nuestras propias investigaciones. Las posiciones de los practicantes parecen ser mucho más mesuradas; los maestros echan mano a todo un conjunto de métodos y saben que los logros pedagógicos no son mero efecto de las técnicas elegidas. Además, según dicen los profesores que hemos interrogado, la llegada de la infancia, con todos los vicios y virtudes que se le atribuye, no afecta al núcleo íntimo del oficio: «dictar clase». Modernos y tradicionales coinciden en ese punto. Ya sea que se considere alumnos o niños a esos «granujas», siempre se imponen las dimensiones afectivas de la relación pedagógica porque, como dice Jean-Jacques, «tienes pequeños ante ti seis horas al día». Los maestros de viejo cuño no eran brutos indiferentes, dice Nadine; por el contrario, inmediatamente se ve *al niño* tras el alumno y «uno no puede soportar a pequeños que no tienen aspecto de estar como conviene. En ese sentido, los «que no servían para nada» que se suponía dichosos desaparecieron para ser reemplazados por alumnos que sufren, es decir por niños desdichados.[18] Todos hablan de «granujas», que son indistintamente niños peculiares y alumnos.

17. J.-C. Milner, *De l'école*. París, Seuil, 1984.

18. De la investigación realizada en 1996 surgió que casi todas las instituciones indagadas lo sabían todo de los impulsos amorosos de sus alumnos, de los romances enlazados entre muchachos y niñas, y de los deseos de hallar «papás» y «mamás» en los maestros y maestras (F. Dubet y D. Martuccelli, *À l'école*, *op. cit.*; véase también P. Rayou, *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. París, PUF, 1999). En esa época, no habíamos encontrado más que una docente tradicional, que consideraba una forma de perversión las emociones infantiles y definía su trabajo como un «enderezamiento»: «Tuve la impresión de ser una misionera en la sabana». Es inútil que ya no se considere política o pedagógicamente correctos esos testimonios.

El alumno activo

Por banal que sea esa observación, debe recordarse que el panorama en el aula ha cambiado. El tuteo por parte de los pequeños a sus maestros suele imponerse; los pupitres ya no se disponen según un orden inmutable en que los lugares son ocupados por orden de mérito: los alumnos circulan y no hacen todos el mismo ejercicio en el mismo momento; los trabajos de los alumnos están expuestos en las paredes: la clase sale a la luz y se mueve al ritmo de las múltiples actividades y «proyectos» de la escuela. Evidentemente, eso no significa que la disciplina haya desaparecido, sino que la búsqueda de la actividad del alumno es el nodo central del modelo pedagógico, al menos de aquel que, en todo caso, conviene exhibir. La voluntad de establecer una continuidad entre el niño y el alumno forma parte de la cultura común de la profesión.[19] Las actividades llamadas «del despertar» adquirieron un sitio importante en el uso del tiempo, en cualesquiera de los casos, un sitio en nada comparable a la posición residual que le otorgaban las prácticas tradicionales de la escuela republicana. No todo consiste en amar a los niños, sino también en comprenderlos, reconocerlos y, sobre todo, volverlos activos. La pedagogía frontal en la que el maestro da lección a todos, lección que los niños aprenden y recitan ya no goza de buena reputación. Los profesores parecen obsesionados por los ejercicios «inteligentes», los que dan sentido a las enseñanzas, los que movilizan al alumno y le permiten encontrar los procesos más adaptados a sus especificidades cognitivas y psicológicas. Se deplora la pedagogía frontal y todos los pequeños ritos que invitan a los alumnos a «recitar tontamente». Muchos profesores confiesan no dudar en recurrir a esos métodos tradicionales, pero saben que ya no están dentro de la norma, que son antiguallas, y deben justificarse demostrando que esas nociones permitirán a los alumnos ser más activos y más imaginativos. Y no sólo es cuestión de impartir la lección, sino que debe ponerse en acción a los alumnos, inventar estrategias, argucias, «trucos» para

19. Esa circunstancia es a la vez reconocida y denunciada por gran cantidad de investigadores: M. Kheroubi y M.-F. Grospiron, «Métier d'instituteur et enfant-client», en A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance y R. Sirot (comps.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. París, L'Harmattan, 1993.

que cada pequeño comprenda. Todos los maestros del grupo piensan que hace falta multiplicar los abordajes y los métodos para que todos los alumnos resulten beneficiados. En cualquiera de los casos, dentro del ideal pedagógico, la lección aprendida y recitada queda reemplazada por la actividad del alumno:

«Hay que desarrollar una manipulación concreta de la lengua, esa conciencia reflexiva...

es genial cuando comienza,

es un placer absoluto,

es algunos segundos que pueden ser la reflexión de un alumno en un momento.

Es tanto más interesante para nosotros trabajar de esa forma, con respecto a una pedagogía frontal.»

Esa descripción entusiasta de la pedagogía activa no significa que sea moneda corriente, tampoco significa que los profesores tradicionales no se preocuparan por la actividad de sus alumnos. Sin embargo, demuestra por lo menos que se desplazó el centro de la actividad pedagógica. Lo que se percibía como un esfuerzo de imaginación en la periferia de una pedagogía frontal se volvió la norma y el meollo del trabajo; y la que pasa por ser un método vagamente vergonzante que resulta necesario justificar es la pedagogía frontal. Se observa una suerte de inversión; los métodos más activos estaban reservados a los alumnos en dificultades, mientras que hoy son la norma, y la pedagogía tradicional se habría vuelto la rueda de auxilio de los más débiles. «Por mi parte –dice Guy– tengo la impresión de que los niños con dificultades, de los medios desfavorecidos, necesitan marcos muy rígidos, mientras que ahora la teoría es más bien: ¡equilibremos el sentido!»

El ingreso del niño en la escuela desplazó profundamente la norma escolar. Cuando se considera a todos los alumnos sujetos universales potencialmente similares e iguales desde el aspecto de la Razón, es correcto imponer una norma común y clasificar a los individuos desde un punto de vista objetivo, pues todos los alumnos no trabajan en idéntica medida ni están igualmente dotados. Para retomar la imagen de Locke, se considera que todos los alumnos son libros en blanco sobre los que debe escribirse el mismo texto; queda por juzgar, entonces, de qué manera imprimen ese texto. Con los niños, los «pequeños» –según dicen los profesores de nuestro grupo–, la imagen cambia por completo, pues se considera a cada uno de ellos un sujeto, un individuo ya configurado, propietario de

una personalidad, de una historia, a veces dolorosa, y no sólo de un carácter y de una virtud. En ese caso, según la imagen de Rousseau, cada niño es una planta que hace falta ayudar a ganar empuje conforme a su naturaleza. Puede ser temeroso, tímido, curioso, desdichado, franco, «bloqueado», y uno no debe tratar a todos esos individuos según una norma común, la norma del currículo y sus rigores. Una inspectora lo dice claramente al grupo de investigación. Un desempeño exitoso es a la vez un desarrollo personal pleno y un grado óptimo de *performances*: «Mi posición oficial es que cualquier alumno está en la escuela para hacer avances; y la definición de «logros» es la constatación de ese avance... Entonces, ¡que nuestra mirada no se mezcle con lo alto!». Por consiguiente, hace falta que la norma objetiva de la igualdad «en cuanto a Razón» de los alumnos y de la desigualdad de sus aprendizajes sea reemplazada con una norma más subjetiva, una norma susceptible de «reconocer» a cada niño como persona. «El problema de la escuela primaria es que todo el mundo avanza a su nivel», dice Sidney. «No bien alguno de ellos progresa, para nosotros ya está bien.

»Significa que la escuela funciona.

»Entretanto, en el colegio, bueno, por debajo de la media, no se le acepta; por encima, sí.»

Podríamos valernos de las categorías parsonsianas de orientaciones de la acción y decir que, frente al alumno, el maestro adopta normas universalistas y específicas, mientras que ante el niño adopta normas particularistas y de difusión. El alumno queda situado bajo la égida de normas universales que no conciernen más que a una dimensión de la persona, el dominio de las enseñanzas; el niño es alcanzado merced a normas más específicas, pero que engloban la totalidad del individuo. Evidentemente, también en ese caso sería absurdo contraponer del todo el alumno al niño; pero, como dice Marie-Pierre, «antes, uno accedía al niño a partir del alumno cuando este último tenía problemas. Ahora, uno busca al niño para encontrar al alumno». De hecho, tal como resalta Guy, ambos registros de juicio no son compatibles bajo aspecto alguno más allá de la escuela primaria: «Creo que, por desgracia, uno llega a decirse que lo importante es que los niños progresen, que estén bien y por ende uno se desconecta de las expectativas de los colegios secundarios. Sin embargo, por mi parte sé muy bien que en mi escuela los chicos que después cursan en esos colegios están por debajo del nivel de los demás».

Ese deslizamiento de las normas o, para mayor exactitud, ese doble modo de evaluar a los alumnos, desordena las relaciones de la escuela primaria con la escuela maternal. Por una parte, observa un docente, «hay una contaminación con elementos de la escuela maternal». El cuidado del niño, de su actividad y de su personalidad se prolonga de la escuela maternal a la escuela primaria, que se hace *más maternal*, menos severa: los alumnos tutean a su maestro, lo llaman por su nombre de pila, las *notas* son menos rigurosas y las nomenclaturas languidecen. Por otra parte, esa confusión es una amenaza para la escuela maternal, porque «los padres piden deberes en el último nivel del preescolar»; los maestros insisten sobre la lectura, pues la norma implícita es saber leer en Navidad en el curso preparatorio. También en ese caso, dicen los profesores, esa pluralidad de normas plantea problemas con el colegio, porque la escuela primaria ya no es la única escolaridad obligatoria; no es más que la preparación para el colegio secundario: en éste, los programas y las nomenclaturas se imponen de manera homogénea y objetiva. También es la preparación para la vida, que no es «un lecho de rosas». Es verdad, recuerda Jean-Jacques, que esa concepción activa de la enseñanza entra directamente en colisión con los métodos y las expectativas del secundario. «El problema es escuchar el discurso de los profesores secundarios. Este año, los colegas de CM2 dejaron de ir a las reuniones porque se los había tratado de no sé qué, y ese discurso es inadmisible.»

Las «trabas» psicológicas

Con la entrada del niño a la escuela se impone una ecuación percibida como evidente: *el niño con pleno «desarrollo» cuenta con todas las oportunidades para ser un buen alumno; y el desarrollo del niño es un objetivo pedagógico tan importante como su desempeño escolar, pues la felicidad del niño reafirma en gran medida la ciudadanía del adulto, a la vez que abre la senda de su triunfo social.* Una de las expresiones banales de esa representación es la «traba psicológica». Cuando el alumno es en primera instancia un alumno, sus deficiencias y dificultades se perciben como consecuencia de una falta de inteligencia que el test puede medir de manera objetiva. «Le falta una tuerca, como suele decirse». O incluso pueden atribuirse sus dificultades a una debilidad de

carácter: alumno negligente y poco laborioso. Llegados a este punto, tal discurso no está en vigencia –en todo caso, no está en el candelero–; y las dificultades escolares se perciben en primer término como síntoma de una dificultad psicológica y de un malestar cuyas causas residen en la historia familiar o, con menor frecuencia, en las dificultades relacionales entre maestro y alumno. Cuando no se imputa a la familia, el fracaso es atribuido al medio social; y las ciencias humanas y sociales alimentan incesantemente esas explicaciones. Con todas sus connotaciones, el tema del sufrimiento del niño se integra plenamente a los códigos profesionales y a las categorías de interpretación de las conductas de los niños. No se excluye que el pasaje del registro del coeficiente intelectual al de la dolencia del niño y su traba en nada cambie la coyuntura; tampoco que el maestro se sienta igualmente desprovisto de recursos en uno y otro caso; pero queda en claro que ese deslizamiento demuestra que cambió la índole del alumno en sí. Cambió en relación directa con la creciente admisión por parte de la escuela de alumnos discapacitados o enfermos, a los que en otras épocas no se les daba cabida. Las escuelas reciben alumnos que no conocían, todos aquellos cuya discapacidad no impide que participen en las actividades del aula, pues parece evidente que la socialización común es buena para esos alumnos. «Y bien, ahora tenemos con nosotros a minusválidos: niños miopáticos, sordos; uno ya no puede estar en la sala de profesores o en el pizarrón: hoy vemos el verbo *chanter* en presente del indicativo.» Por otra parte, el *Instit* de la serie televisiva francesa nunca dicta clase ante la cámara ni se interesa más que por los niños que sufren malos tratos, dramas y prejuicios sociales, por ceguera de los adultos y crueldad de los niños.

Obviamente, las dificultades escolares son síntomas que los maestros tienden a interpretar dentro del marco de una psicología natural. El encuentro de un grupo con la madre de un alumno es buena demostración de ello. Esa madre se inquieta por las dificultades de lectura de su hijo y reivindica el derecho de entrar al aula para hacerlo leer y «para ver». Desde luego, esa petición es considerada escandalosa; pero nadie contesta en términos de reglas, derechos o principios laicos. La defensa del santuario se justifica en términos psicológicos. Con gran delicadeza, una maestra deja pasar unos minutos y cuenta una historia: ella conoció a un alumno, a un «bebe grande» que no quería aprender a leer porque «cuando uno sabe leer es grande». Como continuación de su relato, ella ha-

bría explicado a la madre que su niño sabrá leer sólo cuando él se diera *permiso* a desear ser grande y que tendrá ese deseo sólo el día en que su madre se haya separado de él y por ende haya deseado que él creciera. Por supuesto, la *madre presente* en el grupo comprende mucho mejor esa historia que una invocación al reglamento y a los principios sagrados del laicismo. En cuanto a ese *tema*, los escenarios se entrecruzan; los padres recibidos en el grupo explican que los niños llevan un buen rumbo en su casa y uno malo en la escuela; los profesores contestan que los niños tienen un mal rumbo en la escuela porque también lo tienen en su casa; pero el escenario puede invertirse cuando los implicados son sus propios hijos y, a su vez, ellos son los padres. No obstante ello, existe un punto de consenso en ese juego de interpretaciones «salvajes» e inagotables: «Si el niño no llegó a la plenitud de sus posibilidades, no puede aprender». Nadie imagina que un alumno inepto es feliz; pero nadie suele pensar también *que un buen* alumno, un buen alumno activo, puede ser desdichado.

La explicación de las dificultades escolares en términos de «trabas psicológicas» parece ser evidente y, tal como el análisis en términos de dones, por una parte libra de sus responsabilidades a los profesores. Pese a ello, ese mecanismo no desembaraza del todo del problema, pues –si el fracaso es en primera instancia de tipo afectivo, los maestros y las maestras no pueden ignorar que los niños los quieren o los detestan, que los «traban» o «destraban». Simultáneamente, el carácter aleatorio de las relaciones humanas exculpa a los *maestros* que desean que haya más maestros que clases, con miras a multiplicar las oportunidades de ver desarrollarse las afinidades electivas: ¿cómo amar del *mismo modo* a una veintena de niños? Cuando la causa del fracaso es de tipo relacional, los colegas pueden verse sometidos a los mismos procesos y a los mismos recelos que en el caso de los padres. Y los miembros de los grupos no se privan de ello, a no ser en la medida en que también tienen hijos que son alumnos; los maestros de escuela no son los padres de alumnos más indulgentes con respecto a sus colegas. Los profesores tampoco ignoran que esa concepción de los *problemas* lleva al campo «arriesgado» de los sentimientos, de los momentos en que uno abandona su rol, en que uno da pruebas de una curiosidad «malsana», *en que uno* no pone la suficiente distancia con los niños... Cuanto más se valoriza al niño, cuanto más se le «ama», mayor es la imposición de prohibiciones y de control sobre uno

Abcvo

mismo: está prohibido dejarse amar en demasía, tocar a los niños, pegarles o acariciarlos, y cada uno tiene en su memoria los casos de pedofilia que se multiplicaron en estos últimos años. Como la entrada de la infancia a la escuela debilita el programa institucional, desdibuja la distancia entre los niños y los maestros; ahora bien –dicen los profesores– debe mantenerse esa distancia incluso cuando la relación pedagógica se vuelva más subjetiva, pues se dirige tanto a niños como a alumnos. Es misión de cada maestro construir esa distancia; y uno no deja de recelar que unos y otros están demasiado cerca o demasiado lejos, y de temer que los padres, siempre celosos, achaquen al maestro o a la maestra su excesiva cercanía o indiferencia.

Los niños tienen padres

Resulta evidente que el ingreso de los niños a la escuela también es el de sus padres. Tomar a cargo a los niños es tanto más fácil cuanto descansa sobre un valor indiscutido. Pese a todo, ese valor tiene una doble cara: por una parte, se considera que el niño es una persona que debe desarrollar sus posibilidades y realizar su auténtica naturaleza; por la otra, la gravitación de la escuela sobre los destinos y las carreras profesionales de los individuos llegó a ser tal que ese niño también es un objeto de asedio pedagógico creciente por parte de las familias.[20] El niño debe desarrollar su potencial, pero también debe obtener logros. El tema del oficio de alumno se impuso a la par del tema de desarrollar las posibilidades del niño. Así, los profesores sufren menos un decaimiento de las demandas dirigidas a la escuela que una intensificación de las expectativas con respecto a ellos, pues todos los alumnos deben obtener logros –el fracaso tiene consecuencias catastróficas para el individuo– y todos los niños deben «estar bien en su piel»: el pleno desarrollo es garantía de felicidad y de autenticidad. La antigua función de integración cultural republicana se fraccionó en dos lógicas en última instancia contradictorias, la del éxito y la de la realización autónoma de uno mismo.[21] Los maestros no consideran

20. A. Prost, *L'enseignement et l'éducation en France*, t. 4: *L'école et la famille dans une société en mutation*. París, Nouvelle Librairie de France, 1981.

21. F. de Singly, «L'homme dual», en *Le Débat*, 61, 1990.

ilegítima la intensificación de esos dos tipos de petición; pero en opinión de todos aquellos que hemos interrogado queda claro que ese oficio se volvió más difícil y más exigente, pues el fracaso escolar y el fracaso afectivo ya no son tolerables.



La presencia de los padres de un nuevo niño incomoda y molesta a los profesores en idéntica medida en tanto están dispuestos a recibir a aquél: «No bien la señora (madre de un alumno) tomó la palabra, sentí una dificultad mayor para comunicarme: usted es pariente de un alumno. Siento una facilidad mucho mayor para comunicarme con la inspectora que, con todo, es mi superior jerárquica, antes que con la madre de un alumno», dice Pascal. Sería posible destinar un capítulo completo a las recriminaciones que los profesores dirigen a los padres, con tal de referirse sólo a los que hacen demasiado y a los que no hacen lo suficiente.[22] Esas críticas se avivan conforme la doble naturaleza del «granuja», alumno y niño, tiene muchos problemas para estabilizarse. Ya sea que sus padres asedien demasiado y mal al alumno, ya sea que asedien demasiado y mal al niño, en cualesquiera de los casos desean que sus pequeños sean alumnos con cierto desempeño y niños con desarrollo de sus potenciales. Conforme sea en mayor medida individuo, más deberá simultáneamente ser buen alumno y un niño que no vacile en cuanto a su situación.[23] Desde luego, resulta evidente que el sistema de expectativas y de críticas es complementario e inverso en los padres: los maestros son demasiado «escolares», demasiado cercanos o distantes respecto de los niños. Ese sistema de malentendidos y de acusaciones adquiere formas muy distintas en función de los medios sociales.

Si se cree a los integrantes del grupo, los padres de los barrios *chic* están demasiado obsesionados por el desempeño escolar; presionan al maestro para que acelere su ritmo, a veces lo menosprecian, y reducen a su hijo a la condición de atleta de la escolaridad sobrecargado de trabajo y de esparcimientos educativos. Escuela, deberes escolares, piano, tenis, visitas a museos escanden las jornadas de esos futuros cuadros dirigentes. Si las cosas prosiguen con ese rumbo, el niño se ve asfixiado por debajo del alumno y bajo el desempeño requerido por sus padres. Las relaciones son mucho

22. F. Dubet *et al.*, *École, familles, le malentendu*. París, Textuel, 1997.
23. F. de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*. París, Nathan, 1993.

más tensas cuando, como suele suceder, esos padres que oponen resistencia a la acción de los maestros tienen credenciales y relaciones, escriben al inspector, agitan la amenaza de pasarlo al sector privado; y las cosas son mucho peores cuando son colegas. «Con los padres de ZEP, uno tiene vía expedita; pero en el caso del hijo de un piloto de línea, uno nunca lo va a derivar al RASED.»[24]

Por otra parte, esas mismas familias también querrían –aun más que las otras– que se trate a sus niños como a niños y que la maestra o el maestro apunte a su desarrollo y a su expresión, no lo perturbe y trabaje en la revelación de su personalidad. Los que rechazan cualquier autoridad son los padres; también los que no quieren deberes, los que intervienen demasiado en la vida de los alumnos, los que quieren entrar al aula, los que dicen al maestro «no los toque» y que, por su parte, se meten en lo que no les concierne.

En cuanto a las familias menos favorecidas, no se preocuparían mucho por los alumnos, confiarían «demasiado» en los maestros, desinteresándose por los estudios de sus hijos. Esos padres no son capaces de ayudar a sus hijos, no hacen un seguimiento de cómo trabajan, no construyen el marco de una vida infantil reglada y nunca tienen contacto con los maestros. De todas formas, a esos padres se destinan los juicios más indulgentes, porque no estarían en condiciones de ayudar a sus niños debido al desempleo, a la inmigración, a las crisis familiares y a sus reducidos recursos culturales. A fin de cuentas, con esos parientes la escuela mantiene a la vez una distancia y una gravitación sobre las familias cercanas a las del modelo del programa institucional. Están ligados a la autonomía de la institución más por falta de otra cosa que por convicción.

Sin embargo, esa compasión cesa cuando los padres son incapaces de criar a sus hijos y los abandonan a su suerte, defendiéndolos sistemáticamente en caso de conflictos con la escuela. De buena gana se habla de los hechos de violencia cometidos por los padres, por los «hermanos mayores» o por gitanos. Son los padres agresivos, a los que ni siquiera se ve y que lanzan ataques a los profesores, pues como ellos mismos fracasaron en la escuela tienen cuentas que saldar. Esos padres demandarían a la escuela que se

24. Red de ayudas especializadas para alumnos en dificultades, formada por psicólogos escolares, reeducadores y docentes especializados.

encargue de la educación de sus hijos, reprochándole no asegurar logros.

Por lo general, todas esas críticas terminan del mismo modo: «Cada cual en su lugar: ustedes son padres, nosotros somos docentes». Pero para todos los maestros entrevistados la entrada de la infancia a la escuela también implica el diálogo con los padres, y el oficio de profesor resulta transformado. Evidentemente, en éste como en cualesquiera de los otros casos el santuario conserva la capacidad de defenderse: de los 96 profesores interrogados por Yves Careil, el 90% de las causas del fracaso escolar se atribuye a la familia, el 22% al sistema educativo, a su organización y a sus opciones pedagógicas, el 12% a las «facultades» de los alumnos y sólo el 6% al trabajo de los maestros.[25] Pero en realidad esa defensa ya es frágil en la medida en que la llegada de la infancia a la escuela aumentó considerablemente el sentimiento de responsabilidad, y también en la medida en que la cultura crítica es tan familiar que nadie se engaña con todos esos buenos motivos.

Socialización, enseñanza y subjetivación

Aunque la llegada de la infancia a la escuela no hizo estallar la forma institucional del trabajo sobre los otros, deslindó las distintas lógicas, las que la disciplina escolar tradicional integraba. Todos los debates de los profesores demuestran que éstos apuntan a tres objetivos: una *socialización* merced a la interiorización de una disciplina escolar, una *enseñanza* de conocimientos y saberes y una *subjetivación* de los niños que deben desarrollar su potencial en la escuela. Todos los actores están ligados a esos tres objetivos, pero los diferencian y los jerarquizan, se esfuerzan por integrarlos. Al final, ese trabajo de integración se volvió lo esencial del oficio. Todos los debates demuestran que se constituye un espacio crítico, pues cada uno de esos objetivos instruye la crítica de los dos restantes. Así, el oficio consiste menos en cumplir un rol y una vocación que en la construcción de una actividad profesional.

25. Y. Careil, *Instituteurs en cité* HLM. París, PUF, 1994.

Dictar su clase

La construcción de una disciplina escolar, de la organización del trabajo en el aula, del calendario cotidiano, de las mil y una reglas y ritos de la vida escolar sigue siendo la tarea fundamental de la enseñanza primaria. La instalación de esa regla escolar transforma al niño en alumno. Hoy como ayer, el maestro debe sobre todo «dictar su clase»: los alumnos deben ocupar sus sitios, callarse y hablar cuando corresponde, deben poseer y ordenar su material, deben comprender las consignas, saber qué se espera de ellos, no pelear en clase, anticiparse a las expectativas del maestro, escuchar en calma, ponerse de pie en algunas circunstancias, permanecer inmóviles en otras... «No bien uno entra al aula, ve cómo está llevada la clase», dice una inspectora. De por sí, la decoración del aula muestra inmediatamente cómo es y cómo es el maestro. Él puede llevar su clase de manera firme, severa, rigurosa, distendida, afectuosa, «democrática», expresiva; y para el maestro la clase es la materialización de su personalidad, de su carácter; desde ese punto de vista, es una prolongación de sí mismo. Por tal motivo, puede considerársela un espacio privado. Uno no deja entrar a cualquiera a «su» clase, pues en su propia materialidad se proyecta y se objetiva el trabajo del profesor. El maestro que se inicia aprende en primer término a llevar adelante su clase y, tal como sus colegas, no le gustará dejarla en manos de un sustituto que podría desorganizar los ritmos y los ritos de aquélla; tampoco le gustará ver que los otros entran en ella como por asalto. Ese decorado es tan importante que Nadine pasa varias horas ordenando su aula, regresa los domingos para verificar que todo está en su lugar cuando el inspector debe visitarla. Cuando entrábamos a las escuelas, no era infrecuente que los maestros se disculparan por el desorden, momentáneo, de su aula, tal como hace un ama de casa cuando recibe una visita inesperada en su morada.

Para el maestro, llevar adelante su clase es una actividad esencial de construcción de alumnos, de socialización y de civilización. Es necesario canalizar la agitación y la violencia infantiles –«tengo niños que tienen estructuras perversas»–, es necesario instaurar una distancia entre el aula, la casa y el patio del recreo, pues uno no habla del mismo modo en esos tres espacios, pues el cuerpo no está sometido a las mismas constricciones. En última instancia, por sí solo el orden socializa y hace crecer. Desde esa perspectiva, la fal-

ta absoluta es «caer en el despelote» cuando el verdadero talento consiste en instaurar un orden versátil y reconfortante, relajar la presión y a veces tolerar un «despelote organizado». Sin embargo, los niños «gustan de tener un buen marco» y ese control no es necesariamente brutal, ya que la vida habitual otorga a los alumnos una sensación de seguridad, en tanto las conductas de los demás se vuelven completamente previsibles. Los profesores del grupo de investigación asignan especial importancia a esa función pues, en su opinión, suele oponerse a la anomia generalizada de la vida familiar y de la vida social, a las largas veladas ante el televisor, a los horarios flotantes, a los portafolios perdidos y olvidados... Como en tiempos de Jules Ferry, se considera que por medio de la disciplina de la vida escolar también se disciplina a las familias, visto que ellas deben «sostener» al niño del mismo modo que la escuela; y nada escandaliza más que esos alumnos siempre retrasados, a menudo provenientes de familias desfavorecidas, y que aquellos, más favorecidos, que pasan por alto algunos días de clase para prolongar sus vacaciones en la nieve o en la playa.

Los profesores, a menudo sin saberlo, son discípulos de Hobbes. En la medida en que la disciplina escolar apunta a erradicar la violencia infantil, apela a un monopolio de la violencia legítima en manos del maestro. Muchos maestros hablan de esa actividad en términos de «enderezamiento» y «doma»: «Soy el maestro y ustedes son los alumnos». Por más que la violencia física de los adultos hoy es ampliamente rechazada, eso no basta para que ese aspecto del trabajo implique una carta blanca para reprimir, y a veces no brillan por su ausencia las ganas de «curtirlos», «aplastarlos», «darles una zurra». De hecho, los maestros tienen miedo de su propia violencia, y el grupo de investigación habla con una mezcla de admiración y de reprobación del caso de un colega que golpea a sus alumnos, pero al que padres y alumnos «adoran». «Él golpea, pero golpea con discernimiento, en fin, con discernimiento entre comillas, no sé cómo decirlo [...] Me encantaría hacerlo, pero no lo consigo», dice Nadine. «Los alumnos se entienden de maravilla con él: eso es lo loco; y, a la vez, los chicos le adoran; nunca vino un padre a quejarse.» Pero Nadine agrega que ella presentaría una denuncia si su hijo fuera golpeado por su profesor, pues hace falta que la autoridad sea «natural» y suave. Ahora bien, la autoridad natural no se decreta, y un grupo de profesores formado en 1996 terminaba por deplorar la menguada cantidad de hombres en las

escuelas. «Un hombre en la escuela, eso lo cambia todo; y quienes lo dicen son las mujeres. No es cuestión de que los hombres sean más capaces que las mujeres; simplemente, con los chicos es distinto.»[26] También se recordaba a las familias uniparentales y las familias de inmigrantes en que los hombres habrían perdido su lugar.[27] De igual modo, parece que el director debe preservar una imagen autoritaria, pues siempre es un recurso enviar con él a los alumnos insoportables.«Aunque es una función fantasmática, cuando estás sentado en tu escritorio, me impresionas», dice una colega a Guy.

La función de socialización permanece estable porque se aprende mientras uno se foguea en su faena. Los profesores jóvenes de las escuelas dicen que nunca les hablaron de eso en los IUFM, preocupados por didáctica y psicología del niño. El verdadero *shock* del oficio es aprender a llevar adelante la clase de uno, a hacer que los niños ocupen su lugar, a lograr el silencio. Los recuerdos escolares y los colegas más experimentados permiten imitar modos de actuar bien consolidados, y casi todos los profesores evocan la angustia, la confusión y el pánico de sus comienzos ante la actividad en todo instante que consiste en llevar adelante una clase, en no ser desbordado por ella. También hablan de la alegría sentida cuando *su* clase está bien aceitada, funcionando correctamente, cuando «las cosas marchan» y las demás dimensiones del trabajo pueden desarrollarse sobre esa base sólida.

Enseñanza

Una vez constituidos los alumnos, todavía resta instruirlos. Aunque se perciba esa actividad como una continuidad de la socialización, ello no impide que repose sobre principios notoriamente distintos. Por una parte, apela a la actividad del alumno, mientras que la disciplina requiere su obediencia. Por otra parte, si bien la disciplina supone tratar del mismo modo a todos los alumnos, los aprendizajes son sancionados por desempeños y nomenclaturas que estipulan jerarquías entre los alumnos y los diferen-

26. F. Dubet y D. Martuccelli, *À l'école*, *op. cit.*

27. Evidentemente, ello no impide criticar las familias en las que los hombres mantuvieron ese sitio y ese «machismo».

cias a unos de otros; los principios de justicia de los aprendizajes no son los de la disciplina. La disciplina debe manejar la tensión entre la conformidad y la expresión individual, mientras que la enseñanza reposa sobre un equilibrio entre la igualdad y el mérito de los individuos.

Ya vimos cómo se impuso el tema de la actividad de los alumnos en el aprendizaje. No todo consiste en hacer trabajar a los alumnos, sino también en ponerlos a trabajar. De ahí en adelante, los maestros insisten menos en el carácter ritual y «mecánico» de los ejercicios que en el trabajo de invención pedagógica que estriba en encontrar los «trucos que funcionan» para toda la clase y los que «funcionan» para cada alumno. Cuando algún alumno no entendió de un modo concreto es vano empecinarse: hay que encontrar otra. Por lo general, los profesores se presentan como *bricoleurs* que, al cabo de cierta cantidad de años, construyeron sus métodos, su modos de actuar y sus hábitos. Paradójicamente, no hacen mención alguna a esa actividad en los grupos de investigación y en las entrevistas individuales, habida cuenta de que todos esos métodos se asemejan a secretos de fabricación, a recetas de cocina elaboradas al término de una experiencia práctica que permite deslindar entre lo que «funciona» y lo que funciona menos. En ese ámbito, los profesores son, para empezar, pragmáticos y no vacilan en mezclar métodos: trabajo en grupo y pedagogía frontal, el «de memoria» y los ejercicios «inteligentes», los métodos globales y los otros. «Cada cual elabora su propia ensalada en su rincón», dice Pierre-Jean.

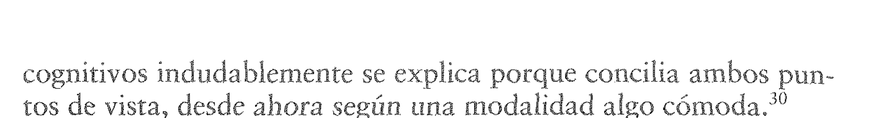
También resulta incómodo hablar de una actividad paulatinamente elaborada como una rutina tan familiar, tan incorporada, que es relativamente opaca para los individuos. Sólo a Pascal, el más joven de los profesores, le gustaría hablar de métodos que él no ha estabilizado. Los otros son más reservados; y ese relativo silencio indudablemente remite a una laguna de la técnica de investigación, pues para saber qué hacen los docentes habría que ir a verlo, habría que observar las clases y además borrar al observador.[28] El sociólogo debería hacer etología.[29] No obstante, la ins-

28. Sin embargo, ese trabajo es posible, como demuestra el estudio de R. Sirota, *L'école primaire au quotidien*. París, PUF, 1988.

29. B. Conein, «La notion de routine», en *Sociologie du travail*, 4, 1998.

pectora invitada al grupo destaca, sin opiniones en contrario, que en la mayoría de los casos las intenciones y las declaraciones a favor de la pedagogía activa y diferenciada están lejos de traducirse en prácticas. Tal como ella lo percibe, los métodos más tradicionales siguen formando el núcleo central de las prácticas; las innovaciones se hacen en la periferia de la enseñanza. «En lo grueso del oficio, lo central del oficio: acaso ahí haya menos agitación; en cualquiera de los casos, no tanto como uno desea.» Eso no plantea ningún problema cuando dichos métodos dan buenos resultados, pero es de lo más fastidioso cuando las escuelas obtienen puntuaciones obstinadamente magras en las evaluaciones nacionales. Los maestros se defienden echando mano al pragmatismo y a que la actividad de los alumnos no es incompatible con los métodos más tradicionales. Serge: «¿Acaso usted constata que los métodos tradicionales son menos eficaces que los métodos innovadores? Porque yo digo que, si hay resistencias con relación a esos métodos, en ocasiones eso deriva de que cuanto funciona ya resulta preferible a lo que uno pone a prueba. Y según creo, uno puede poner en práctica los métodos tradicionales haciendo una clase vivaz y productiva. No siento forzosamente ganas de cambiar algo que funciona». No hay oposición al respecto en nuestros grupos; las discusiones pedagógicas no devienen querellas «teológicas», ya que los métodos pedagógicos son cristalización de una experiencia y de una personalidad.

Con todo, existe una sorda oposición entre quienes perciben el aprendizaje como la puesta en práctica de métodos científicos derivados de las ciencias cognitivas y quienes la conciben como asunto de psicología, tomando en cuenta la personalidad de cada niño y de cada maestro. Pascal, que viene del IUFM después de estudios de ciencias de la educación, cree en la ciencia didáctica. Todo radica en saber cómo funciona el cerebro: «Las estrategias de construcción del conocimiento son las mismas sin importar los individuos, a menos que uno trate con casos patológicos». Por su parte, Jean-Jacques cree en las trabas y en las personalidades: «Cada individuo tiene una construcción de sí diferente a la de los otros, y lo mismo sucede con la construcción del saber». Expresado de otro modo, la actividad del alumno puede derivar de dos puntos de vista distintos, ya sea porque los niños se encuentran en estadios diferentes de su desarrollo cognitivo, ya sea porque tienen «estilos» psicológicos distintos. El éxito de las teorías relativas a los estilos



cognitivos indudablemente se explica porque concilia ambos puntos de vista, desde ahora según una modalidad algo cómoda.[30]

Esa tensión, más que conflicto, remite también a la manera en que los maestros de escuela aprenden las normas de enseñanza. Ellos saben que cada alumno es un niño peculiar con sus ritmos y sus modos de aprendizaje propios, también saben que el calendario del currículo está fijado por la organización escolar y que, si uno debe saber leer al final del primer ciclo, la norma real es, *de facto*, saber leer hacia Navidad durante el curso preparatorio. Saben que su trabajo es evaluado por test nacionales, saben que el colegio tiene expectativas muy específicas. En suma, los profesores explican que el discurso acerca de la actividad autónoma del niño está sometido a un calendario objetivo, al que escapa la mayor parte de los niños, que van más rápidos o más lentos que la norma.

La subjetivación

Causar el gusto por el saber, hacer que cada niño desarrolle sus posibilidades, expandir la autonomía y el espíritu crítico son a la vez principios y objetivos que llevan a separarse de la disciplina y las nociones por enseñar como factores excluyentes. En consecuencia, conviene privilegiar la «relación» con cada uno de los niños y las actividades expresivas de la clase. Los problemas de conducta y los problemas de aprendizaje son interpretados como síntomas de la personalidad y del sufrimiento de los niños.

Esa lógica apela a un viraje hacia la relación afectiva cuyo indicador metodológico más sencillo radica en que los docentes suelen hablar de sus propios niños tan pronto se aborda ese asunto. «Los docentes tienen una responsabilidad muy grande en la construcción de la personalidad del niño», dice Pierre-Jean. ¿Qué hacer con los colegas que ostensiblemente parecen incapaces de cumplir con ese rol? «En las escuelas se hace la vista gorda, se deja en su puesto a alguna gente, y no hay modo de quitarla de allí.» «De sacarla

30. Durante un período, los trabajos de Foucambert acerca de los estilos cognitivos de los alumnos hizo furor entre los profesores; si cada alumno tiene un estilo pedagógico propio, corresponde al maestro reconocerlo y ajustarse a él. Esa teoría permite conciliar los dos abordajes: el cognitivo y el psicológico.

de su sitial», agrega Marie-Pierre. Cuando los docentes adoptan ese punto de vista, entran en escena los problemas psicológicos de sus colegas, no sólo sus problemas profesionales; los incapaces de comprender y de amar a los niños, los indiferentes, los que por el contrario son incapaces de establecer la más mínima distancia entre su personalidad y su oficio, los que borran las fronteras entre hogar y escuela, tanto para ellos como para los alumnos. Entonces comienza la ronda de crítica divertida a «locos» y «perversos», aquellos que nadie quiere en las escuelas y, sobre todo, para sus propios hijos.

Pierre-Jean explica que es necesario optar entre el niño y las normas de disciplina y de enseñanza. «Ahora, por mi parte, la prioridad es que los chicos estén bien en el aula; así, el objetivo es variar los temas y a la vez decirse: va a pasar algo interesante. En cuanto a las notas, se les dice a los chicos: ya saben cómo es esto. Hoy vamos a hacer una prueba escrita para que sus padres queden contentos.» Al final, puede considerarse que las nociones aprendidas no son más que uno de los medios de subjetivación de los alumnos, por cierto más una finalidad única, porque encierran a los niños en la jerarquía de sus desempeños. «Ustedes no tomen en cuenta la nota –dice Marie-Pierre a sus alumnos–, que no tiene importancia.» Posiciones tan radicales como ésa resultan chocantes para los demás miembros del grupo. «Creo que la nota tiene un valor.» Pero a la vez todos denuncian los excesos de la competencia constante y que los alumnos trabajen solos y «tontamente». Sólo puede medirse lo adquirido en la medida en que perjudica el desarrollo armonioso de los niños. Los más «sabios» y los más experimentados alternan los ritmos y las secuencias, los exámenes anodinos y el placer, el aprendizaje y la expresión, el trabajo a solas y la vida grupal, para que «los niños en dificultades también pasen buenos momentos».

De hecho, la atención por el niño se manifiesta de varias maneras. La primera es no encasillar a los pequeños en las categorías de indeseables y de alumnos con dificultad. Hace falta que todos los alumnos tengan la posibilidad de dedicarse a actividades en las que sobresalen y disfrutan, «por ejemplo, andar en patín.» La segunda es ofrecer a los alumnos oportunidades artísticas, culturales, deportivas que les alejen del aula. Es necesario salir de la clase y salir de la clase al estadio, al museo, al teatro, a un concierto, tanto más si los niños son socialmente desfavorecidos. Por último, conviene –si

no curar y sanar a los alumnos que sufren– orientarlos hacia psicólogos y trabajadores sociales capaces de tomarlos a su cargo.

¿Dónde están las fronteras?

Las lógicas de la acción recién aludidas no pueden percibirse como un sistema de contradicciones y oposiciones recortadas porque la mayoría de los profesores se identifican con una de ellas. De todos modos, no deben confundirse dichas lógicas, pues abren un espacio crítico que constituye lo esencial de los debates del grupo. Cada una de esas lógicas surgen sólo de manera negativa, en la medida en que constituyen un punto de anclaje de la crítica a las otras dos orientaciones del trabajo. Así, se configura una suerte de espiral crítica que traza el espacio mismo de la experiencia profesional de los profesores. Habrá quien denuncie la rigidez disciplinaria de unos, la dureza pedagógica de los otros y la complacencia «psicológica» de los últimos. «El trabajo no tiene unidad», dice Guy.

Una larga discusión se destina a criticar la disciplina, las vejaciones, los «pequeños correctivos» impartidos con golpes, las distintas formas de violencia padecidas por los alumnos. Los profesores saben que es necesario llevar adelante su clase, pero también tienen una concepción crítica y desencantada acerca de la disciplina. El problema es no abusar de su poder y controlarse, pues los ritos disciplinarios sólo tienen sentido pedagógico si no son un fin en sí mismos, si están al servicio del aprendizaje y de la autonomía infantil. Ahora bien, esa disciplina puede ser un impedimento para los aprendizajes, tanto como puede sofocar la autenticidad infantil. Dicho de otro modo, el maestro que no se situara más que en ese polo estaría condenado sin apelación pues, si bien hay enderezamiento en la educación, el enderezamiento no puede ser su finalidad.

También se somete a crítica la lógica de las nociones aprendidas, ya que es conveniente defender al niño contra las «necesidades de la producción». Hay una tensión fundamental entre la educación de cada niño y la norma de las logros que cabe alcanzar. «Estamos en un sistema elitista –dice Jean-Jacques– para formar a una élite. Por ende, *a priori* hay personas que quedan relegadas. Por otra parte, se nos dice que el niño está en el centro del sistema; es lo que oigo decir: lo tomamos donde está y lo llevamos al máximo

de lo que puede hacer. El problema es que lo máximo está más cerca del objetivo por alcanzar, es inamovible; y en ese caso me plantea un problema.» Los test propuestos a los alumnos al final de la escuela primaria fijan el nivel esperado en los institutos secundarios, mientras que deberían controlarse los progresos de los alumnos. «Que se nos pida que actuemos mejor es normal, entendible –dice Nadine–, ¡que nos pidan obtener un éxito perfecto, no!» Además, esos test no miden todos los aprendizajes no escolares, tanto los que dan cuenta de la socialización como los que evalúan el «desarrollo» de los niños. En suma: «Hay que elegir al niño o elegir el colegio».

Nadine va más allá; la obsesión por los aprendizajes encierra a los docentes en una «burbuja», dejándolos fuera del mundo, porque la mayor parte de los padres conoce mal las normas y las expectativas escolares y lo ignoran todo de los niños y de sus condiciones de vida. Al parecer, algunos profesores no tienen otra imagen de buen alumno más que la de su propio hijo. Nadine acusa largamente a sus colegas que no imaginan que los padres trabajan, «con marido docente, de familia de docentes, al final sientes que es algo genético... Yo les digo: deja de decir estupideces tan grandes; no todo el mundo es docente, o tiene a su hijo en la escuela. Hay gente que se desloma a las ocho de la mañana, que termina a las seis de la tarde, y no forzosamente ejerce mal su paternidad. Y eso me hace tomar conciencia de que hay personas encerradas en un funcionamiento institucional en que no es indecente sentir cansancio después de cuatro horas y media frente a personas que se levantaron a las cinco de la mañana. Eso me resulta indecente».

Sin embargo, todos esos argumentos son reversibles; y se criticará con idéntico denuedo a los colegas que optan por el desorden y a los colegas «malsanos» que se toman por psicólogos y trabajadores sociales, los que olvidan la enseñanza y la disciplina y terminan por olvidar la vocación por la escuela. La inspectora denuncia una deriva observada por ella en muchas escuelas de ZEP que obstinadamente lograban puntuaciones muy endebles porque allí se practica más trabajo social y animación cultural que la enseñanza, porque esta última sigue siendo tradicional y poco eficaz: «Cuando los docentes hacen eso, ¿enseñan lo que se enseña en la escuela?... Hay impulsos que finalmente llevaron a encarar la tarea de docente en ZEP desde una vertiente propia del trabajo social, por la plena absorción –especialmente pronunciada en los directores de

escuela– provocada por las urgencias que entran a la escuela, que son de competencia del trabajo social. Se pasó por alto lo mejor que podía ofrecer la escuela, es decir, la reflexión que impera en la construcción de aprendizajes. Creo que el balance de diez años de ZEP se sitúa en el ámbito del trabajo social más que en el de la enseñanza.»[31] Jean-Jacques –muy comprometido, sin embargo, en todas las actividades sociales de su escuela– acepta esa crítica. «Tal cantidad de elementos interfiere con que uno enseñe a leer, a escribir y a contar, ya que uno se ve obligado a administrar todos esos elementos que se presentan. Ahora se suman organismos, llegan planes de empleo para la juventud, y puestos para las asociaciones. Y así, uno me dice: tengo que trabajar con el tenis, tengo que ponerme horarios, ¿podría encauzar algunos proyectos? Todo eso, que antes –cuando estábamos en nuestra ciudadela– no estaba, ahora aparece.»

Las puestas a prueba del oficio

A diferencia de otras profesiones estudiadas en este libro, los profesores no tienen una conciencia trágica de su trabajo, porque tienen la sensación de poder articular las distintas lógicas de su actividad. Pasan fácilmente de un registro a otro. «Está la parte de placer y la parte de chantaje.» «Hace falta que cuando lleguen se sientan bien consigo mismos, una vez que hayan aprendido a cantar, a bailar, a andar en patín... Pero eso no es lo único. Sentirse bien con uno mismo también es no sentir pánico ante la lectura, angustia por una consigna, saber salir bien de ese trance y encontrar lo que permitirá dar una respuesta.» En última instancia, basta con creer que el desarrollo afectivo es reaseguro de éxito intelectual para reducir los dilemas del trabajo. Pero, sobre todo, los profesores sienten que mantienen bajo control su trabajo, que tienen su propia clase, incluso cuando ésa es una expresión antes que una sensación plena. En realidad, ellos fijan las reglas, los ritmos y las normas. Ellos custodian los límites de la clase, establecen el

31. Ese juicio no está muy lejos del enunciado en un estudio acerca de la enseñanza en los suburbios: B. Charlot, E. Bautier e Y.-J. Rochez, *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. París, Armand Colin, 1992.

clima y la tonalidad de la clase. Todas esas transformaciones –dice Jean-Jacques– no cambiaron el meollo del oficio. Por último, los profesores preservaron la capacidad de objetivar su trabajo, según su propia percepción: saben qué producen, ven cómo se transformaron los alumnos, miden sus progresos y, en ese sentido, piensan que saben lo que hacen: «Todos los días me sorprendo ante los niños». Una vez dicho esto, el oficio no carece de puestas a prueba.

La obligación de creer, los ardides y la culpabilidad

Incluso si las tensiones del trabajo no son vividas como un drama ni como la descomposición de una integración, de un programa institucional perdido para siempre, eso no impide que se perciba el trabajo de los profesores como una actividad de construcción del oficio, la cual compromete cada vez más intensamente a la persona encargada de resolver una cierta cantidad de problemas y de pruebas. Hay que perseguir gran cantidad de objetivos, hay que entablar distintos tipos de relaciones con los alumnos, y todo se convierte en una cuestión de equilibrios y de experiencias, de cristalizaciones personales. Esa actividad es tanto más difícil habida cuenta de que los profesores comparten con muchas otras profesiones algunos de los postulados del pensamiento crítico, privándolos de los tan cómodos consuelos del programa institucional. Por ejemplo, se sabe que, en el momento de su vuelta de los IUFM, la mitad de los profesores piensa que la escuela aumenta las desigualdades y también que más de un 40% piensa que la escuela no es ajena al fracaso de los alumnos.[32] Dicho de otro modo, los maestros de escuela ya no pueden creer plenamente en los principios y en los valores que cimentan su oficio; creen porque están obligados a hacerlo: si no creyeran de ese modo, no podrían trabajar. «Existen ardides y la obligación de creer en ellos hasta el fin», dice Guy, aludiendo a esa suerte de creencia necesaria más que interiorizada.

Ese deber de esperanza es tanto más difícil de preservar en cuanto colisiona contra la evidencia de los hechos cuando uno sabe perfectamente que «cada cual llegará a la meta a la que está pre-

32. F. Charles y R. Roussel, *Les professeurs des écoles. Une petite noblesse d'État ou des professionnels compétents?*, IUFM de Versalles, enero de 1997.

destinado». Pero uno también sabe que, en caso de abandonarse a esa predestinación, ésta tiene todas las oportunidades para plasmarse según el mecanismo de la predicción creadora y del efecto Pigmalión: «Hay un esquema-tipo establecido; y uno nunca intentará llevar a esos pequeños a otro sitio». «Decir que todo el mundo obtendrá su *baccalauréat* y será ingeniero es completamente ridículo»; sin embargo, eso es lo que afirma la escuela de la igualdad de oportunidades y uno está «obligado a creer». Para administrar esa creencia de salvación y desesperación, es necesario aceptar –dicen los maestros del grupo– una suerte de retorno de lo reprimido cuando las discusiones acerca de los alumnos se vuelven «tema de bromas» que incomodan pero alivian. Del mismo modo, existe una suerte de obligación de «amar» por igual a todos los alumnos, mientras que algunos resultan insoportables o, peor aún, antipáticos, granujas a los que se desea «aplastar». Entonces hay que resistirse al sadismo propio y discutir con los colegas, dejar diez minutos a esos alumnos con otra clase, enviarlos a la psicopedagoga o incluso «dejarse ganar por la piedad porque la psicopedagoga dijo un secreto acerca del crío. Uno les encuentra un pequeño perfil conmovedor, simpático, y vuelve a empezar».

Hace falta creer sin consolarse con la ideología de los dones y sin la psicología tradicional que diferenciaba entre niños virtuosos y los perversos o viciosos.[33] «Antes no había tantos ardides; ahora sí», dice Jean-Jacques. Para reducir esas tensiones, los maestros de escuela instauran todo un conjunto de argucias que permiten salvaguardar los principios que, en el fondo, no son creencias ni convicciones profundas, sino una suerte de normas funcionales. Para dictar clase, hay que actuar como si uno creyera en ello. La naturalización de las dificultades escolares forma parte de esas estratagemas. «Yo necesitaría que me dijeran que al pequeño le falta un tornillo, como decimos entre nosotros.» Puede hablarse de ardides, porque no es seguro que los docentes crean realmente en esas explicaciones a causa de la teoría de las «trabas», que funciona tan bien, especialmente con sus propios hijos. Sin embargo, necesitan creer para reducir la distancia entre los principios y los hechos, y

33. Recordemos que a comienzos del siglo XX la fe en la ciencia psicológica era tan profunda que Ferdinand Buisson pedía a Binet que iniciara grandes sondeos acerca del niño mentiroso.

para seguir creyendo. Además, «si uno salva a un alumno, a uno solo, siempre será algo ganado».

La peor puesta a prueba, la que concita mayor cantidad de fábulas consolatorias, es sin duda alguna el anuncio hecho a los parientes acerca de las dificultades de sus hijos. Cuando los parientes toman conciencia de que su hijo no sigue la buena senda, cuando «el crimen está consumado», «es como si el cielo se desplomara sobre sus cabezas, el mundo se derrumba». Hay que aplacar su sufrimiento y «calmar al cándido». Nadine explica cómo actúa ella: «Bueno, ya se sabe: hasta ahora se pusieron en orden las primeras cosas aprendidas. Hecho. Muestra una actitud que le impide por completo entrar en esas nociones, ya es un chico algo fastidioso; pero uno puede actuar sobre él; eso se volverá todavía más importante cuando lo que se enseñe adquiera más peso». Marie-Pierre: «Uno no puede decir: ¡Ya vieron los desastres que ustedes hicieron!». Sidney agrega: «No puedo decirles: no lo jodan. Les digo: hagan que se sienta bien». En ese contexto, el grupo compara la reunión de maestros y padres con la situación del médico antes de anunciar a su paciente que lo suyo es una enfermedad mortal. «Uno está ante la misma dificultad profesional que el médico... En ese trance, puede decirse al otro cualquier cosa, o –lo que es más grave– callarla; y el otro está más involucrado que uno en lo que uno dice.» Hay que inventar fábulas, encontrar consuelos, dejar una esperanza incluso cuando los maestros ya no creen más en ella.

La exposición personal, la obligación de creer y la distancia entre los objetivos fijados y los hechos entrañan un sentimiento de culpabilidad extendido, del cual es necesario desembarazarse merced a una acusación a los otros: la falta y el «pecado» serán de ellos. «Por mi parte –dice Pascal– el año pasado tuve una reunión con una madre. Ella me habló dos horas, y cuando volví a casa, yo tenía los ojos llorosos, porque no podía entender ese discurso, yo no estaba preparado, no era para mí.» ¿Cómo saber qué hizo uno, cómo saber si es responsable de los fracasos de un alumno, a qué atribuir los resultados? Cuanto más se aleja uno del programa institucional, esa problemática se hace más acuciante, y más inciertas las respuestas. Uno se reconforta repitiendo: «No se es responsable por todo, con tantos idiotas que hay en Cauderan, pero evidentemente las cosas marchan bien».[34]

34. Cauderan simboliza a los barrios burgueses del conglomerado de Burdeos.

Junto a los consuelos psicológicos, también hace falta movilizar los consuelos sociológicos, los que atribuyen los fracasos de los niños a las condiciones sociales y culturales de su familia. «A los padres termino diciéndoles: vean, yo cumplí con mi trabajo. A fin de cuentas, es su hijo; yo estoy transitoriamente, nueve meses; en cuanto a ustedes, el trayecto es más largo.» Pierre-Jean explica: «En un primer momento, es verdad que uno carga con todas las desdichas del mundo, uno está a la escucha de todo, y queda agotado. Aun agotado, uno pasa más tiempo creando falsedades psicológicas, falsedades de trabajo social, y demás falsedades».

Puede acusarse también al sistema escolar. No hay suficientes recursos, docentes especializados y psicólogos. «¿Qué formación pude tener yo para estar capacitado a la hora de mirar a un niño ¿Quién soy yo para pretender que ése niño tiene un problema?», dice Pascal. Nadine va más allá: «En efecto, quiero tener esa responsabilidad; pero uno no está fuera del sistema». De todos modos, el sistema desactiva la culpabilidad mucho más de cuanto incide sobre él la acusación. El psicólogo invitado al grupo explica que el equipo docente que forma una escuela funciona como un pelotón de ejecución: como tiene un cartucho descargado, no puede ser acusado de haber cometido el crimen. «Hace falta aceptar la idea de que se nos escapan algunos datos; uno no va a salvar el mal trance de todos», dice Nadine. «Además, un rato después uno se da la absolución», agrega Pierre-Jean, sin contar con que a veces se activan inesperadamente algunos mecanismos, es decir, se producen milagros.

Oficio y personalidad

Por más que el oficio de profesor no haya estallado, éste no se puede describir por entero como el cumplimiento de un rol escrito de antemano. Más bien consiste en componer con tres roles o tres lógicas de acción que indudablemente no se desgarran, pero que los individuos deben recomponer o combinar por sí solos a partir de lo que designan como su personalidad. En ese sentido, el oficio involucra al sujeto, implica una suerte de vocación y de compromiso personal. Desde luego, ello explica la sensación, afirmada en todo momento, de una gran distancia entre la formación recibida y la práctica profesional. Conforme los modelos desarrollados du-

rante la formacion inexorablemente ponen en escena una suerte de coherencia perfecta entre el tipo de relación con los niños, las técnicas pedagógicas y la disciplina de la clase bautizada dinámica de grupos, los profesores sólo pueden medir la débil coherencia de esos principios no bien ellos se dirigen a alumnos «reales». «En los talleres y en el IUFM no se aprende gran cosa», dice Karine. La distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real siempre parece ser considerable, y los maestros de escuela dicen, sin excepción, haber aprendido lo esencial de su oficio «fogueándose con la práctica».[35] A la vez, siempre existe una expectativa difusa con respecto a la formación, pero es una formación que permitiría comprenderse mejor a uno mismo, antes que adquirir una técnica milagrosa. «¿Por qué viene a joder con ese aporte teórico suyo, si yo tengo un truco que funciona?» Por ese motivo, parece que los talleres de didáctica son menos frecuentados que los talleres dedicados a actividades expresivas y a la psicología del niño que, es muy necesario decirlo, son una suerte de minivacaciones. Más vale ayudar a realizar ese *bricolage* que dar una solución técnica, «porque cada cual tiene las soluciones para nuestra escuela, para nuestro entorno cercano; más adelante, uno no sabe demasiado al respecto.»

El carácter heteróclito del oficio se pone de manifiesto en lo que los integrantes del grupo denominan «obligación de asignar sentido». Como se diría en estos días, la reflexividad deviene una segunda naturaleza. El verdadero cambio –sostiene Jean-Jacques, reside menos en la realidad del trabajo que en esa urgencia por saber qué hace uno.«En otra época, cuando un profe decía que había que quedarse formado en fila por la mañana, durante todo el horario de clase, así debía ser, y se obedecía a pies juntillas: así se decía, y así se hacía. No creo que haga falta decirlo: ellos no sentían ningún afecto extemporáneo. También eran seres humanos. En cambio, no se concedían siquiera el derecho de hablar, de reflexionar al respecto, o de reflexionar, sin duda, pero sobre todo no el de hablar de eso. Por el contrario, ahora uno tiene sentimiento de culpa y tiene derecho a reflexionar. «Quien no hace formar en fila debe tener un objetivo determinado para esa práctica; y quien hace formar en fila debe tener como objetivo hacer formar filas, no una

35. Por supuesto, de esta observación no debe derivarse como conclusión que la formación no sirve para nada.

exacta reproducción del modelo o, sin más, una idea suelta en el aire.» «Cuando ejerzo mi profesión, es preciso tener una intención», dice Guy. Uno ya no puede darse por satisfecho con las rutinas, con el «es así»; hasta las rutinas deben estar justificadas. Esa obligación de saber qué se hace invita a explicarse, a justificarse ante los padres y los colegas y por ende a buscar equipos unidos por afinidades, capaces de dar confianza pues uno siempre se verá llevado a exponerse en un trabajo que ya no puede reducirse a lo evidente de las cosas. Los maestros aplican sobre sí mismos el principio de compromiso y de actividad que destinan a sus alumnos: unos y otros deben saber qué hacen y ser «inteligentes». Por lo demás, los integrantes del grupo de investigación no sienten aprecio por sus colegas rutinarios ni tampoco estiman a sus alumnos «pasivos», prescindiendo de cuán buenos alumnos sean.

En la medida en que la actividad del maestro siempre es construida por los individuos, suele ser vivida como agotadora. Es tanto más «desgastante» por cuanto tiene de no perceptible y no identificable por los demás: «Lo que está en debate no es el hacer, es no ser reconocido cuanto uno hace». Podría describirse hasta el infinito todas esas pequeñas fatigas: las del ruido, las de preguntas de los niños a las que no siempre puede darse respuesta, las resultantes de arbitrariedades del afecto, pues uno debe «amar» a todos los niños y no «amar» a alguno en especial... Hay que admitir que uno es «todopoderoso» y a la vez no creerse el amo. Todos los años hay que hacer el duelo del apego por la clase y obligarse a interesarse por otra nueva... «Uno tiene un trabajo fragmentado por el año lectivo en que hacia junio-julio siempre pasa por una especie de proceso de duelo.» Todos piensan que su oficio desgasta y que uno afronta el envejecimiento en ese marco con un poco de inquietud, con temor por la rutina y por parecerse a esos «profesores que, hechos unos vejestorios, ni se mueven».

El oficio no sólo desgasta, sino que engulle en idéntica medida en que se percibe como realización de la personalidad. «Tengo la libertad de ser con ellos como deseo ser». Uno no deja de pensar en su trabajo y de hacer de él su mundo. «Por mi parte, todo el tiempo estoy pensando acerca de mi trabajo», dice Pascal, de quien sus amigos se burlan porque «habla como profesor». La corporación no crea la identidad, sino que lo hace el trabajo. «Me siento más cómodo en una escuela que en la sociedad de los adultos, donde me siento mal.» Claro, cierto. Por la mañana, cuando uno sube al

aula con dos pequeñines de la mano se siente algo agradable, cálido, hay toda una vertiente afectiva y cálida... Entrar en relación con un pequeño no es anodino, deja marcas.» Los propios profesores dan a ese encierro en el mundo de la infancia «infantilismo»; «uno se enferma de angustia tres días antes de la llegada del inspector», eso, sumado al temor por el juicio de los otros, de los padres, de los colegas y de los propios alumnos saben hacer que el maestro comprenda: la clase es el reflejo de su trabajo y de su personalidad.

Una organización dominable

Ni caída ni decadencia

Resulta difícil utilizar como prueba un hecho que no existe, o que no existe en la investigación específica pero limitada sobre la que nos basamos. A lo largo de las decenas de horas de entrevistas realizadas a unos cuarenta profesores en un lapso de seis años no aparece ningún discurso referente a la caída y la decadencia de un programa institucional idealizado para explicar las dificultades de un oficio, si bien los maestros no las ocultan. Apenas se alude a la época en que, según parece, el maestro de escuela era un notable respetado.[36] Incluso cuando algunos aspectos del programa institucional no se degradaron, cuando el ímpetu y la pureza del modelo fundacional se atenuaron, los profesores entrevistados manifiestan a veces una ternura nostálgica, pero evidentemente no una crispación respecto de lo puro y grandioso de un mundo perdido para siempre. Sin embargo, el santuario escolar se resquebrajó cuando los padres se sumaron a los consejos escolares. No obstante, las trayectorias sociales heroicas de los profesores no son más que la excepción, y los hijos de campesinos y de obreros promovidos a profesores de la escuela republicana sólo son una minoría.[37] El requisito

36. Una encuesta realizada en 1994 muestra que las representaciones «cívicas» de ese oficio decayeron mucho en pro de representaciones más «pedagógicas»: «Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant», en *Les Dossiers «Éducation et Formation»*, MEN, 1995.

37. I. Berger, *Les instituteurs républicains*. París, PUF, 1979.

de igualdad de oportunidades suplantó, pese a todo, el de elitismo republicano, más constrictivo. Ahora bien, ninguna de esas dificultades es interpretada conforme al sesgo del relato trágico del derrumbe de un mundo: por ejemplo, nadie contrapone la vocación sagrada de los antiguos maestros al pragmatismo interesado de los nuevos.

Digámoslo sin ambages: al respecto, nuestro material puede ser contrario a las conclusiones de algunos volúmenes recientemente publicados que prestan testimonio de las orientaciones ideológicas de sus autores más que de fidelidad a los hechos.[38] Con el pretexto de defender una República siempre amenazada, interpretan las dificultades de los profesores en términos de caída y de invasión del santuario escolar por el «mundo profano». Debe resaltarse que los riesgos profesionales no sean interpretados como evidencia de una crisis por los profesores con quienes trabajamos en 1995 y en 2001. En ese aspecto, se diferencian de los profesores de secundaria, herederos de otra historia, que suelen inscribir sus experiencias en un relato de la crisis y de la decadencia. *A priori*, el contraste es tanto más sorprendente, pues la matriz institucional de la escuela primaria fue más fuerte que la propia de la enseñanza secundaria; además, el modelo de la secundaria se reforzó con la contratación de profesores de escuelas que hubieran alcanzado el nivel *licence*, con la desaparición de los profesores de colegio, los PEGC, y por la mera circunstancia de que todos los alumnos están destinados a algún instituto secundario. El SIN perdió la gran batalla sindical que afrontó contra el SNES, y la FEN no sobrevivió a esa derrota. A primera vista, la escuela primaria habría perdido la batalla contra la enseñanza secundaria. De todos modos, los dos herederos del SIN, el SNUIPP y el SE, mantuvieron un estilo menos inflexible, más abierto a las reformas que el SNES; aceptaron los ciclos y son más favorables a las innovaciones pedagógicas, como si en realidad el mundo de los profesores se sintiera menos amenazado por los cambios en la institución. Tan sólo organizaciones muy minoritarias, como el SNUDI-FO emplean su caballo de batalla: la decadencia, denunciando en cualquier discusión con los magistrados electivos y con los padres, y en cualquier discusión pedagógica, el

38. Cf., entre los más matizados, Y. Careil, *Instituteurs en cité HLM*, *op. cit.*; B. Geay, *Profession: instituteur...*, *op. cit.*

triunfo del neoliberalismo y la caída de la República. Algunos investigadores, a menudo antiguos profesores devenidos sociólogos, casi toman esa retórica por moneda contante y sonante; pero no es la que surge en los debates de nuestros grupos y en nuestras entrevistas.

Los profesores se sienten «republicanos»; pero las complicaciones de su trabajo no se transforman en sentimiento de caída irremediable. En tanto herederos de una historia, no son custodios de un templo institucional. La última movilización sindical fuerte, la de 1987, se opuso con éxito al proyecto de creación de la función de director, para defender la tradición de una comunidad escolar compuesta por iguales. Desde luego, las manifestaciones laicas de 1994 contra la abolición de la ley Falloux demuestran ampliamente el apego de los profesores a las leyes laicas y a sus símbolos; así, los profesores defienden con uñas y dientes los horarios estipulados y los períodos de vacaciones... Los cambios de la escuela y de la sociedad no son vividos como fáciles; pero no puede decirse que el paulatino alejamiento respecto de una matriz institucional se interprete como la invasión de un orden regular por la barbarie. Esa moderación y ese relativo aplacamiento pueden explicarse bajo la circunstancia de que, con el paso del tiempo, se mantuvieron tres de los principales rasgos del programa.

El primero radica en que la escuela primaria siempre estuvo abierta a todos los alumnos. En esa dimensión, nada cambió; la escuela primaria no debió sufrir el seísmo de la masificación y siempre fue confrontada a públicos escolares extremadamente distintos. La heterogeneidad de los alumnos reside en los cimientos de su tradición y, aunque ya está fuera de discusión si dejar que en el fondo del aula duerman alumnos antes de que entren en el aprendizaje a sus 12 o 13 años, la tradición de escolarización en común de todo un grupo etario es un fenómeno evidente; en el caso de la instrucción secundaria, eso estaría muy lejos de ser verdad. Para los profesores, la tensión entre el mérito y la igualdad es una querella que viene de lejos, y su manejo forma parte de las bases del oficio. No obstante, la idea de que todos los alumnos deben obtener logros es relativamente nueva e indudablemente ha acentuado las presiones y las angustias de los maestros de escuela, de los que se espera un éxito general. Pero al mismo tiempo se acepta mejor a los niños y sus «diferencias». Evidentemente, eso no significa que la escuela primaria triunfe perfectamente en esa misión, pues alre-

dedor de una tercera parte de los alumnos ingresa en la secundaria con graves lagunas.

El segundo fenómeno concierne a que la escuela primaria siempre fue un santuario relativamente abierto a la vida social local; y esa tendencia no se vio desmentida, incluso se acentuó, excepto en los barrios más difíciles, y a menudo se opta por ser docente primario antes que secundario para no dejar la jurisdicción departamental, y hasta comunal, en que uno vive.[39] Contrariamente a la tesis de Ida Berger, no parece haberse profundizado la distancia entre el origen social de los profesores y el resto de la sociedad.[40] Si los profesores se «aburguesaron», eso se debe, sin más, a que la composición de la población activa se transformó profundamente; los profesores cuentan menos hijos de campesinos y más niños de las clases medias porque en el conjunto de la sociedad hay menos campesinos y más empleados cualificados.[41] Los maestros de escuela tuvieron un rol activo en la vida local según la vertiente de las asociaciones y de los patronatos laicos, estuvieron cerca de los municipios y, por más que la creación de los consejos escolares no fue aceptada con beneplácito, siempre estuvieron bastante cerca de los padres, a quienes aprendieron a hablar desde hace largo tiempo. Si bien el malentendido entre las familias y la escuela está lejos de superarse, eso no impide que también desde hace tiempo se considere interlocutores legítimos a los padres. De igual modo, los maestros de escuela siempre estuvieron en tratos con los magistrados electivos municipales, responsables del equipamiento escolar y de la asistencia a las escuelas. En todos esos ámbitos se observan más evoluciones que rupturas. El programa institucional se recompuso lentamente, no sufrió una ruptura tan radical como la que se produjo en otros ámbitos.

39. H. Peyronie, *Instituteurs: des maîtres aux professeurs des écoles*. París, PUF, 1998.

40. I. Berger, *Les instituteurs d'une génération a l'autre*. París, PUF, 1979.

41. L.-A. Vallet y A. Degenne, «L'origine sociale des enseignats par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997», en *Éducation et Formation*, 56, 2000. Acerca del período estudiado, la evolucióndel origen social de los docentes está en amplia correlación con la característica de la población activa. La brecha disminuye incluso tajantemente para los profesores hasta el final de la década de 1970. Sin embargo, hacia los tres últimos años de ese período la brecha se intensifica con los capataces y los obreros.

Por último, desde hace tiempo los profesores, especialmente las profesoras, ya no son reconocibles a primera vista por su atuendo, su estilo de mobiliario, de lectura y de esparcimientos, por todo cuanto la CAMIF había podido cristalizar. Muchos nos explicaron que no sentían deseos de poner el emblema de la MAIF en su automóvil. Los matrimonios entre ellos son menos frecuentes, tuvieron trayectorias escolares más diversificadas, los sindicatos y las asociaciones laicas se ocupan menos de ellos; el ejército de clérigos de la República adquirió paulatinamente un rostro más laico y más «banal». No obstante ello, el mundo de los profesores permaneció homogéneo en términos de organización; los psicopedagogos, los consejeros pedagógicos y los directores son, antes que jefes, colegas. La escuela primaria sigue siendo un ejército de iguales, formado por pequeños batallones, ya que es infrecuente que una escuela sume más de una docena de maestros.

Una organización estable

La modificación constante de la escuela primaria se produjo tanto mejor cuanto su organización permaneció relativamente estable y bajo el control de sus propios actores. Debe recordarse que la formación de los maestros se transformó sin conocer agitación sísmica alguna; los IUFM sucedieron a las escuelas normales reclutando a los profesores a partir de una supuesta capacidad de ellos para ejercer un oficio más que a partir de competencias estrictamente académicas. Los maestros de escuela saben a qué se comprometen y no están forzados a llevar a cabo la áspera conversión de los profesores, muchas veces obligados a pasar del CAPES de letras y del amor por la literatura a la enseñanza de francés entre alumnos que ni siquiera tienen dominio de la ortografía. Los maestros de escuela saben, desde un primer momento, que dictarán clase a todos los alumnos, y están relativamente protegidos contra el *shock* ante los niños en el aula. A la vez, el reclutamiento departamental tiene muchas más oportunidades de manejar la vida privada de los principiantes, que suelen terminar por enseñar donde querían gracias al mecanismo de intercambios. Excepto en la región parisina, se les ahorra el nomadismo de los primeros años. Los profesores con los que tuvimos encuentros en la región de Burdeos nos dijeron, incluso, que la mayor parte de ellos había termi-

nado por enseñar en la escuela de su preferencia, a la que habían terminado por llevarlos su lugar de residencia y sus afinidades. Un maestro de escuela trabaja cuatro o cinco días por semana y, por ende, no puede vivir muy lejos de su lugar de trabajo, a diferencia de muchos profesores. El mecanismo de nombramientos y opciones termina por ajustar a los profesores con sus públicos: profesores de ciudad y profesores rurales terminan por sentirse «en casa»; tan sólo los profesores de los barrios difíciles pueden sentirse exiliados, pero suelen conocer mucho mejor el barrio que los demás «participantes» *(intervenants)*.[42]

La progresiva racionalización del trabajo escolar incidió menos sobre los profesores que otros sectores de la enseñanza.[43] Uno no puede deshacerse de los alumnos difíciles con la misma facilidad (plenamente relativa) que en los colegios secundarios, donde los «casos» se presentan en varios establecimientos. Los inspectores responsables de un sector, los IEN, conocen todas las escuelas y a todos los maestros, les siguen de cerca y les brindan una sensación de coherencia y unidad. Cuando son dinámicos y activos, eso repercute sobre todos. Cuando no lo son tanto, también generan repercusiones, pues su indiferencia desembozada da a los profesores la sensación de estar abandonados e ignorados. También sucede que se perciba como un abuso de poder la cercanía de los IEN cuando se hacen adalides de los formas exteriores de los «pedagógicamente correcto». «A la vez, farfullamos contra ese yugo, pero sentimos una gran angustia en relación con nuestro ámbito de libertad, como si necesitáramos ese yugo; al final, se parece un poco a lo que sucede con los chicos», dice Marie-Pierre. Sin embargo, los maestros suelen sentirse a la vez encuadrados, integrantes de un equipo y autónomos, maestros al mando en una clase porque no la comparten con otros o más bien porque tienen la sensación de controlar la forma de compartirla y tener en su poder las llaves de su clase. Ya sea para mejor, o a veces para peor cuando se recrudecen las rutinas y los conflictos, las escuelas primarias tienen un aire de familia; las personas se conocen, se tutean, comen juntas, se sien-

42. H. Peyronie, «L'enracinement local des instituteurs: un rapport de "proximité distante"? Rapport à l'espace local et mobilité dans la construction historique de la profession», en *Carrefour de l'éducation*, 3, 1997.

43. M. Tardiff y C. Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*. Bruselas, De Boeck Université, 1999.

ten ligadas por los alumnos que se pasan de un grado al otro, trabajan únicamente en su clase y no ignoran que los otros saben qué hacen.

Desde hace algunos años, el incremento de las políticas escolares multiplicó la cantidad de actores, con las reducciones de clases, la intervención de distintos animadores, deporte, teatro, música, varias especialidades. Las ZEP acentuaron más esa tendencia. Sin embargo, los maestros de escuela siguen siendo ampliamente autónomos y lideran el juego; por lo demás, eso no pasa sin plantear algunos problemas, pues las horas de clase dedicadas a francés o a matemáticas pueden variar, según los maestros, de simple a doble.[44] De todas formas, esa prolongada inflexión, esa extensa abertura, se produjeron sin drama y sin mayor crisis porque, como dice un inspector, «lo grueso del oficio subsiste». El programa institucional se modificó sin perderse.

Un oficio

Como se sabe, la atención prestada al niño en la escuela está sometida a una crítica ritual, porque esa evolución sería, en un principio, traccionada por las clases medias,[45] porque alejaría al profesor de la postura de funcionario de lo universal, porque le atraparía en la animación y en el psicologismo y, al final del proceso, no sería más que una de las mil y una astucias de que se valdría la República para abdicar, con las mejores intenciones del mundo, ante el neoliberalismo.[46] Recordemos que, sin excepción, veinte años atrás el discurso acerca de la reproducción y de las disciplinas enfatizaba por el contrario que la escuela era una máquina de disciplinar a las clases populares al servicio del capitalismo. Durante esa era de «escuela capitalista», los sociólogos se dividían entre Althusser y Foucault. Antes que dejarnos llevar por movimientos de moda, limitémonos a señalar que la infancia entró a la escuela, que esta última reforzó una lógica de acción sin lugar a dudas la-

44. E. Bautier (comp.), *Travailler en banlieue*. París, L'Harmattan, 1995.

45. J.-C. Chamboredon y J. Prévot, Le métier d'enfant, en *Revue Française de Sociologie*, 3, 1973.

46. Cf. Y. Careil, *Instituteurs en cité HLM*, *op. cit.*, quien deplora que «la escuela haya perdido la noción de los puestos».

tente, y que la experiencia de los maestros está lejos de haber estallado a instancias de ese *shock*. La escuela reconoció a un sujeto infantil tal como el resto de la sociedad reconoció a otros sujetos: mujeres, minorías sexuales y culturales y, hace ya más de un siglo, obreros, a quienes por otra parte Jules Ferry reprochaba no ser una figura conveniente de lo universal, pues tenían reivindicaciones «particularistas», es decir, sindicales.

Una parte creciente de las actividades escolares no es, en sentido estricto, escolar. Ése no es un fenómeno tan nuevo como suele creerse. Mona Ozouf recuerda que los profesores republicanos estaban mucho más integrados en la vida local que lo imaginable a partir de las estampas de Épinal.[47] En nuestros días, las políticas sociales a menudo suplantaron la vida local de los barrios y de las aldeas. «En todos los textos consta que, si estás ante un hecho de violencia, llamas al médico escolar. Escribes un memorando en papel sin timbrar, por la tarde lo dejas en el buzón del procurador de la República. Ya he visto funcionar las cosas así; echas a andar algún asunto, y no hay motivos para pensar que se detiene mañana. Cierto, pero no es un trabajo en que estés solo», dice Jean-Jacques. Ese rol se dirige, sobre todo, a los padres. La carga de deberes suele negociarse implícitamente con ellos. Ante cada problema grave, se les cita en la escuela, y el director les dedica mucho tiempo. Desde luego, esa relación es muy ambivalente, pues la escuela se sustenta sobre los padres y a la vez desea liderar el juego. A veces esa relación frontal es brutal, pues los docentes se han vuelto profesionales obligados a explicarse, es decir, a explicar qué hacen, como por ejemplo los médicos. Los padres piden cuentas y simultáneamente se sienten puestos en el banquillo por docentes que, por su parte, se sienten acusados. Sin embargo, los profesores con los que hemos trabajado no rechazan ese rol social: «En ZEP, yo estallo de alegría, tengo la sensación de hacer algo que cuenta –dice Marc–, veo un mejor avance de los niños, sus progresos y me digo: allí sirves de algo».

La experiencia de los maestros de escuela permanece relativamente integrada, especialmente cuando se la compara con otros tipos de trabajo sobre los otros. La mayor parte de los profesores no tiene la sensación de chocar contra una crisis de su oficio, porque

47. M. Ozouf, *L'École, l'Église et la République*, *op. cit.*

reconocen su trabajo como su propia obra. Al igual que los artesanos, saben inmediatamente qué producen. Los niños juegan el juego. Aunque no estén dispuestos a ser «hipnotizados» por el maestro, este último se beneficia con una autoridad indiscutible; sus capacidades para ser obedecido, temido y amado son considerables, pues entre los niños él sigue encarnando una forma de justicia, protección y amor. Los alumnos se disputan su reconocimiento; a menudo, sitúan la obediencia al maestro por encima de la obediencia a sus padres. Aun más, los alumnos no están en condiciones de construir una crítica escolar independiente de las categorías del maestro, a quien únicamente les resulta injusto o «mal tipo» en el caso en que no actúe conforme a las reglas que él mismo estipuló.[48] Visto que los niños todavía son niños, el proyecto de socialización moderna mediante la disciplina todavía puede llevarse a cabo. La clase, el aula, en el sentido más material del término, es un escenario sobre el cual el maestro hace teatro, desempeña a la vez que inventa su papel de maestro.[49] A fuerza de hacer de maestro, llega un momento en que ya no sabe si lo suyo es o no una puesta en escena; y muchos profesores sienten a veces sorpresa al descubrir que se dejaron invadir por el cariz teatral de la clase: hablan como maestros de escuela, se explican lentamente, adquirieron el hábito de que se les escuche, y sus amigos se lo hacen notar. Acaso por ese motivo todo adulto que se reencuentra con su antiguo maestro de la primaria siente que vuelve a ser niño, porque no consigue saber si está ante el maestro o ante una persona.

Como cada profesor es el único propietario de su clase, se encuentra en la situación de un artesano consciente de qué hace y consciente de que se le juzga a partir de ese producto. Para el maestro y para sus colegas, el clima de la clase es un dato objetivo. Los que tienen problemas son siempre los mismos, y siempre son los mismos quienes no los tienen, aunque la profesión aborrezca reconocerlo. Cada profesor sabe qué aprendieron sus alumnos durante el transcurso del año. «Lo percibí muy intensamente al principio del CP. Uno recibe a niños muy pequeños que no saben leer, que conocen unas pocas letras y después los deja cuando ya saben un montón de cosas. Es mágico, es muy ostensible.» Esa impresión de

48. Cf. F. Dubet y D. Martuccelli, *À l'école*, *op. cit.*
49. C. Pujade-Renaud, *Le corps de l'enseignant dans la classe*. París, ESF, 1983.

producción objetiva del trabajo sobre los otros es una de las fuerzas del oficio de profesor, especialmente cuando se la compara con los docentes de las secundarias, enfermeros o trabajadores sociales. En estos últimos casos, la producción de cada cual se diluye en la división del trabajo del equipo y del servicio.

A menudo, lo perdido por los profesores en términos de legitimidad «sagrada» y tradicional, fue ganancia en términos de reconocimiento de sus competencias. «Uno no puede despreciar a alguien a quien confía sus hijos. Mis amigos me dicen: lo que haces es maravilloso, porque es un trabajo que yo no sé hacer.» Incluso en los entornos menos favorecidos los maestros suelen conservar su aura tradicional: «Hay padres que tienen una confianza total; tú eres el salvador, quien permitirá que sus lleguen más lejos que ellos». Por lo general, se les considera profesionales: «Ya no se dice que somos eruditos, se dice que somos pedagogos.»[50] Los padres que por su escolaridad están cualificados y, erradamente o con motivos, se sentirían capaces de enseñar algunas disciplinas en el bachillerato o el liceo no se sienten forzosamente capaces de llevar adelante una clase de nivel preescolar y de enseñar a leer a niños de seis años. Y al igual que los niños «aman» a su maestro, también les aman los padres –a veces sienten celos de ellos– y son muchos más los que quieren reunirse con ellos o participar en ciertas actividades escolares, viajes, visitas, aniversarios y fiestas, comparados con el caso del bachillerato o del liceo, donde –preciso es decirlo– no se les invita.

Los profesores con los que hemos trabajado ya no son los heraldos de la República. Son mucho menos «ideólogos» que otros actores cuya experiencia es tanto más estruendosa. En ese sentido, la figura heroica de la vocación ya no está en boga. En cambio, los profesores tienen una vocación en el sentido en que su oficio se vuelve, de buena o mala gana, un modo de realización de sí. Es un oficio que «llena», porque no abandona a su practicante una vez que dejó a sus espaldas la puerta de la escuela. El peso del oficio también es resultado de su autonomía y de su sensación de *poderlo todo* que suscita. Incluso si hay toda una retórica de la atribución del fracaso a causas distintas que la escuela o a sí mismos, los

50. M. Kheroubi y M.-F. Grospiron, «Métier d'instituteur et références à l'enfance», en *Revue Française de Pédagogie*, 95, 1991.

maestros saben que no están allí en vano. La otra cara del compromiso es, entonces, la culpa, que en todo momento sigue siendo un asunto íntimo, un asunto entre uno y uno mismo. Eso explica que el léxico «psi» se haya vuelto una forma del discurso cívico, de discurso de la libertad y de la responsabilidad, a la vez que una manera de deshacerse de un sentimiento de culpa extendido...

Espero que los profesores no se ofendan porque no pongo de relieve las penas y los dramas que suelen formar parte de una suerte de estética de la identidad colectiva, sin dejar de ser además sólidas fuentes de protesta colectiva. La escuela primaria ejemplifica el caso de una evolución del programa institucional en una paulatina apertura que sin embargo no rompe con su historia y con su lógica. Eso no significa que la escuela primaria funcione bien ni que realice plenamente los objetivos que se le asignan. En ello radica otro problema, el de la evaluación de un trabajo, no el de su análisis sociológico.

El carácter apacible y relativamente seguro propio de la experiencia laboral de los profesores muestra que el alejamiento de la figura canónica de programa institucional no es necesariamente identificable con una crisis trágica. La unidad de principios y de valores de la escuela republicana fue reemplazada con una diversidad de principios de acción y de principios de justicia que abren un espacio de tensiones que pese a todo los actores logran estabilizar. Lo hacen mucho mejor en cuanto mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez amenazados de desaparecer. Su vocación también se vio transformada, entibiada, «psicologizada» porque ya no pueden reducir su trabajo a un rol; deben encontrar equilibrios y modos de llegar a arreglos con los otros y consigo mismos. El oficio les pesa más y, al mismo tiempo, les parece más activo y más «inteligente», como el de los alumnos, en la medida en que los profesores ya no pueden dispensarse de un trabajo de producción del sentido y de la legitimidad de aquello que hacen: en esa vertiente, el «sistema» no les brinda garantías totales. Gran cantidad de normas intangibles ha sido reemplazada por construcciones normativas más complejas, ya que es preciso realizar opciones en coyunturas donde no parecía necesario. El sentimiento de culpa, la

angustia, las desilusiones a veces y, más a menudo, el cansancio son el precio de ese compromiso subjetivo. Con todo, el oficio sigue siendo objetivable en los resultados de los alumnos, en el clima del aula y lo caluroso de las relaciones. Puede tenerse la impresión de que la escuela primaria supo librarse de los aspectos más autoritarios e indudablemente más violentos de la matriz institucional; también de que supo desacralizarse para reemplazar el imperio de la disciplina con el de una democracia entre desiguales menos apacible pero más activa, más conforme a los objetivos en realidad poco compatibles de la escuela: socializar, instruir y formar a sujetos. Ese orden inestable es el de una institución moderna, desacralizada y privada de la mayor parte de sus elementos mágicos.[51]

51. ¿Es necesario insistir en la circunstancia de que este juicio no es un pronóstico acerca de la paz social de la escuela primaria? En nada augura conflictos que podrían surgir de todos los intentos de desestabilizar ese equilibrio inestable.

CAPÍTULO 4

UNA EXPERIENCIA SITIADA: LAS CÁTEDRAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Para los alumnos, el ingreso en el primer año de secundaria se volvió «el gran pasaje», la llegada a un mundo escolar completamente distinto al de la escuela primaria. Ese pasaje no obedece únicamente a que los alumnos crecen y deben dejar atrás la infancia; también proviene de que el mundo del colegio ya no tiene mucho que ver con el que conocieron hasta entonces porque los profesores tienen una concepción completamente diferente a la propia de los maestros respecto de su trabajo. Mientras la escuela primaria se transformó dentro de cierta continuidad, los liceos e institutos parecen ser presa de una crisis ininterrumpida desde hace treinta años. Pese a islotes de tranquilidad relativamente preservados, los «grandes liceos», los institutos *chic* y a veces los institutos de zonas rurales, el mundo de los profesores se situó bajo el signo de la crisis y de la queja, como si el programa institucional nunca hubiera logrado transformarse apaciblemente y estabilizarse. Todos los intentos de reforma se realizan con dolor y a costa de manifestaciones y protestas más o menos masivas en las cuales se afirma el deseo de unidad de un mundo docente que ya no cuenta con ella a causa de la diversidad de estatutos, de establecimientos y disciplinas y, más aún, a causa de la diversidad de experiencias profesionales que se muestran como modos de adaptación individuales a un trabajo percibido como una serie de pruebas. El principio de unidad del trabajo sobre los otros en la enseñanza secundaria responde más a los problemas que afronta que a las soluciones encauzadas por él, responde más a su imaginario profesional que a sus prácticas. Todo sucede como si la experiencia laboral de los profesores de secundaria estuviera dominada por la colisión de una representación ideal de un oficio con condiciones de trabajo que la vuelven imposible de realizar.

La escuela de la élite

En la enseñanza secundaria, todos los actores, o casi todos, llevan consigo la nostalgia de un liceo tradicional, aquel que conocieron o aquel que soñaron. Esa figura de un programa institucional se halla en el núcleo íntimo de todos los fascículos y todos los libros humorísticos que encarnan la actualidad del momento de volver a clase. Ella rige el imaginario colectivo de los profesores; gran cantidad de intelectuales de nota y comprometidos en contra de todas las reformas llevan duelo por ella; ella es movilizada cuando el ministerio «toca» los programas de lenguas o de francés y, sobre todo, el de filosofía.[1] Evidentemente, todos los docentes no se reconocen en ese tipo de manifiesto y de manifestación, pero no se movilizan todos juntos más que guiados por esa imagen ideal de su función.

La cultura superior

Mientras la escuela primaria fue la gran obra de la República, obra destinada a los niños del pueblo, el liceo fue el mundo de la gran cultura y de la élite mucho más que de la República. Era más una prosecución del esquema de los colegios de jesuitas antes que una ruptura con ellos. En ese universo malthusiano, menos del 10% de una clase etaria obtenía el *baccalauréat* a comienzo de la década de 1950; la cultura liceal permanecía definida por la vía regia de las humanidades, las lenguas clásicas y la filosofía, reservada, como una recompensa y como una iniciación a las problemáticas fundamentales, al último año de liceo. Las sucesivas reformas promovieron las matemáticas y las ciencias en desmedro del griego y del latín, aunque en nada modificaron el carácter de la vocación de los liceos. Era necesario permanecer en una enseñanza gratuita, cultivada y desligada de nociones socialmente úti-

1. Basta con leer las opiniones y los manifiestos publicados en *Le Monde* durante los intentos de reforma sugeridos por Claude Allègre, a veces con firmas célebres: Jacqueline de Romilly, Danielle Sallenave, Régis Debray, Alain Finkielkraut... Desde la reforma de los liceos de 1902, esas protestas movilizan en cada caso casi los mismos argumentos.

les, las cuales podían reservarse a las escuelas profesionales.[2] Mientras la escuela primaria debía forjar el cuerpo de la nación, el liceo debía formar su cabeza, su mente sabia y cultivada, capaz de resistir los desbordes y las pasiones de un pueblo democrático versátil.[3] La élite escolar tenía el deber de «controlar, de rectificar las decisiones del sufragio universal».[4] La verdadera finalidad del liceo era la de las clases preparatorias que preparaban para las grandes escuelas, donde se formaba en verdad a la élite. Todas las aperturas y todos los intentos de democratización chocaron contra las mismas resistencias y las mismas protestas, al mismo temor de entrar en decadencia.[5] Todas tuvieron también el mismo resultado: la creación de *cursus* fuertemente jerarquizados en función de su distancia respecto del ideal escolar de la cultura superior. No todas las disciplinas tienen un peso equiparable; todas las materias enseñadas se disponen según un orden de prestigio puramente escolar, un orden fundado sobre la toma de distancia respecto a las utilidades sociales inmediatas; en lo alto la abstracción, abajo la práctica; en el plano superior la deducción, en el inferior la inducción. En el liceo, todos los establecimientos, todos los alumnos y todos los profesores no tienen el mismo valor, tanto ayer, cuando menos del 10% de una clase etaria estaba escolarizado, como hoy, cuando más del 70% de los jóvenes se presentan al examen de *baccalauréat*.

En ese programa institucional, la vocación estaba menos definida por el oficio y la pedagogía que por la disciplina enseñada. Cuando Francia contaba algunas decenas de miles de profesores de secundaria, estos últimos eran antes que nada «eruditos», hombres de cultura y de ciencia reclutados mediante concursos difíciles, a veces más difíciles para los aspirantes a las escuelas normales, que tenían una suerte de monopolio sobre las clases preparatorias. Los profesores tenían una vocación de clérigos, para quienes la enseñanza propiamente dicha debía darse por descontada por causa de

2. Cf. los discursos de asignación de premios analizados por V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*. París, PUF, 1970.

3. Cf. C. Charles, *Les Élites de la République*. París, Fayard, 1987.

4. F. Vial, *L'enseignement secondaire et la démocratie*. París, 1901, citado en P. Rosanvallon, *Le Sacre du citoyen*. París, Gallimard, colección «folio», 2001, p. 301.

5. A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, *op. cit.*; *Éloge des pédagogues*. París, Seuil, 1986.

sus competencias intelectuales y sus conocimientos. Esa representación no está desprovista de afinidad con la imagen francesa del intelectual y de la función sagrada de los escritores como testigos de lo universal.[6] Mientras la República se ocupó de preparar profesionalmente a los maestros, consideró que la cultura y la ciencia bastaban para la formación de los catedráticos de la escuela media; en el mejor de los casos, algún período de práctica después de ganar el concurso, los consejos de un inspector responsable de la materia enseñada, buenos recuerdos de escuela y el ejemplo de colegas experimentados podían ser suficientes. Incluso en ese caso, y pese a una formación profesional incrementada, especialmente desde la creación de los IUFM, esa representación de la vocación sigue siendo la referencia. El ideal pedagógico reposa sobre un postulado de transparencia de las inteligencias y de los espíritus; el colegial y el liceísta no son adolescentes en tren de aprender sino intelectos en formación. Hoy las prácticas requeridas y evaluadas en los concursos todavía tienen su porción congruente, y sigue siendo de buen tono no reprobar a un candidato que haya obtenido buen resultado en los exámenes teóricos del CAPES y de la *agrégation* [habilitación docente]; su extensión relativa da lugar a disputas y movilizaciones, pues acentuaría la «baja de nivel»: el nivel de los profesores habría de ser la garantía del nivel de los alumnos. Específicamente, la mayor parte de los profesores eligieron ese oficio a causa de su pasión por la disciplina enseñada; su vivencia es la de ser filósofos, matemáticos, físicos o gente de letras, antes que percibirse como pedagogos. En cualesquiera de los casos, el pasaje a la enseñanza será vivido como una conversión, lo cual puede comprenderse cuando se conoce el peso de la inversión escolar necesaria para tener éxito en el concurso.[7] Hay algunas asociaciones de profesores de filosofía que encarnan del modo más neto esa representación de la vocación en la cual se concibe el oficio de docente como una profesión liberal en el seno de un servicio público, en la cual los conocimientos, el talento y el virtuosismo bastan para dar cumpli-

6. P. Bénichou, *Le Sacre de l'écrivain, 1750-1830. Essai sur l'avènement d'un puovoir spirituel laïque dans la France moderne*. París, José Corti, 1973.

7. Todas las investigaciones confirman en nuestros días el rol preeminente de ese apego a la disciplina sobre cualquier otra motivación: E. Chatel, J.Y. Rochex y J.-L. Roger, *Le métier d'enseignant du secondaire et son évolution*. LASTES, INRP, 1994.

miento al oficio.[8] A partir de ese momento uno sólo rinde cuentas a sí mismo, a los ideales de la disciplina enseñada y, episódicamente, a un inspector con deseos de defender el lugar de la disciplina en el mosaico de los programas del liceo.[9] Esa imagen de la vocación de los clérigos es mucho más intelectual que pedagógica y social; y los profesores intentan mantener las distancias entre su vida profesional y su vida privada; ellos prefieren las grandes ciudades a las pequeñas y, con la excepción de los profesores de colegios de las ciudades pequeñas, se mezclan menos en la vida local que los maestros.[10]

Herederos y becarios

El programa institucional del liceo reposaba sobre las representaciones muy precisas de los alumnos popularizadas por Bourdieu y Passeron, representaciones que hacían de la relación pedagógica una actividad natural inmediatamente aceptada por los alumnos.[11] El *heredero* entraba en primer término en la connivencia escolar porque, de origen burgués y cultivado, poseía perfectamente la mayor parte de los códigos culturales y escolares adquiridos en su familia y en los años básicos del *petit lycée*. El profesor se hallaba ante alumnos que se le parecían, que se parecían al alumno que él había sido y a sus propios hijos. Los muchachos y muchachas de buena familia incapaces de seguir ese juego siempre

8. Puede defenderse esa posición indiferentemente según una modalidad conservadora o una aristocrática y libertaria, cuando la libertad del profesor resulta ser garante de la libertad del alumno. A menos que el alumno apruebe el *baccalauréat* a fin de año.

9. H. Hamon y P. Rotman, *Tant qu'on aura des profs*. París, Seuil, 1984.

10. H. Peyronie, «Mantien ou réduction de la distance symbolique proffesseurs-instituteurs: les effets inattendus dans le procès de socialisation des nouveaux enseignants», en R. Bourdoncle y L. Demailly (comp.), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998. Pese a la voluntad de reducir las distancias entre los profesores de secundaria y los de primaria, elevación del nivel académico de los segundos, presencia en común en los IUFM, los formadores permanecen diferenciados; las capacitaciones en común no tienen éxito; las estratificaciones sindicales subsisten inclusive en el seno de lasfederaciones.

11. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. París, Minuit, 1964.

podían ser recuperados en establecimientos privados. El barullo contra el profesor y los «bautismos» a los novatos funcionaban como ritos de iniciación que confirmaban la conivencia cultural de los alumnos con la escuela. El *heredero* podía adherirse al sentido cultural de los estudios y al sentimiento de gratuidad de las nociones más abstractas y más prestigiosas porque sabía que, sin importar cómo, sus estudios serían socialmente útiles cuando el *baccalauréat* era lo suficientemente infrecuente como para fungir de certificado de ingreso a la burguesía y cuando las relaciones familiares hacían el resto. Por ende, consistía en una gratuidad «pagadora»; y el problema del profesor podía ser sentirse a veces despreciado por alumnos provenientes al suyo. Por ese motivo, los profesores solían preferir a los *becarios*, los liceístas surgidos de categorías más modestas, pero a quienes su virtud y trabajo habían diferenciado de entre la masa de sus camaradas. Esos héroes del elitismo republicano se desempeñaban en el ámbito escolar con menos talento y desenvoltura que los *herederos*, pero con mayor seriedad y convicción. Aceptaban las reglas escolares de modo menos gratuito, pero acaso de forma más profunda que en el caso de los *herederos*. Con gran frecuencia, esas trayectorias de *becarios* fueron construidas y puestas en escena como los logros más intensos de la vocación democrática del liceo. Gracias a ellas, la República podía hacer entrar a la cultura superior a quienes la merecían por su talento y trabajo. Por la senda de los *becarios* el liceo podía vivirse como el mundo de la élite *y* como el de la República universal y democrática. Gracias a los *becarios* los profesores de liceo podían sentirse progresistas y de izquierdas, sin dejar de identificarse con una cultura superior, con una tradición y una ciencia exigente.[12] Gracias a los *becarios*, quedaba probado que la gran cultura no era un mero avatar de la cultura burguesa.[13]

12. Ello indudablemente motiva que gran cantidad de profesores gusten de representar su pasado escolar como el de *becarios*. Así, son la prueba viviente de la función democrática del liceo, para quienes la merecen. Cf. F. Dubet, *Les lycéens*. París, Seuil, 1991. Pero cuando efectivamente son *becarios*, esea trayectoria no está exenta de desgarros y de cierto sentimiento de traición. Cf. las primeras novelas de Annie Ernaux y R. Hoggart, *La cultura du pauvre*, trad. fr. París, Minuit, 1970 *La cultura obrera en la sociedad de masas*. México, Grijalbo, 1990.

13. Por mi parte no lo creo así, al contrario de los intelectuales más críticos en los años setenta, que luego fueron los defensores más acérrimos de esa cultura superior.

Dentro de ese marco, las tensiones de la igualdad y del mérito se veían relativamente neutralizadas. De hecho, el liceo tradicional no debía efectuar una selección entre alumnos pues, en lo sustancial, ésta ya se realizaba aun antes del ingreso al primer año, ora por nacimiento, ora por los certámenes entre aspirantes, ora por ambos factores, hasta comienzos de los años sesenta. Así, la ficción de una competición entre iguales podía ser creíble, porque los «demasiado desiguales» no entraban al liceo. Ese mecanismo no sólo creaba condiciones de trabajo armoniosas, sino que permitía atribuir la causa de las injusticias escolares exclusivamente a las injusticias sociales en lo tocante a los *herederos*, y a las endebles ambiciones del pueblo y a la desigualdad de dones, en lo ateniente a los *becarios*. Con ello, el mundo de las cátedras de la secundaria pudo conciliar sin dificultad cierto radicalismo ideológico con la defensa de un santuario de la ciencia, de la cultura y del mérito.

Un santuario

Ese santuario podía cerrarse mucho más, en correlación con la plena ausencia de sitio para la adolescencia en un mundo definido como puramente escolar, únicamente consagrado a los estudios y en el cual la vida juvenil se tomaba por un parásito o por una «índole» (*nature*) a la que había que resignarse como a un mal menor, y por ejemplo abandonar a algunos profesores de disciplinas marginales a la desdicha de los tumultos organizados por la estudiantina y a los alumnos a su propia crueldad. Sin embargo, la violencia de esos tumultos no era más que la válvula de seguridad de un orden escolar tanto más monacal cuanto que la separación de sexos era la regla. Los tumultos sólo eran la desdichada e inevitable consecuencia de un orden escolar concebido como un programa institucional.[14] Cobijada por ese orden regular, la disciplina podía dar vía libre a las constricciones más fuertes y a los intercambios intelectuales más profundos entre maestros guiados por una vocación y alumnos dispuestos a admirarlos y a entrar, a su vez, en el juego de la vocación. La fuerte selección escolar, situada en una instancia

14. J. Testanière, «Chahut traditionnel et chahut anomique», en *Revue Française de Sociologie*, VII, 1967.

previa al liceo, lo preservaba de la injerencia de los problemas sociales, a los que debían hacer frente de modo directo los maestros, quienes recibían a todos los alumnos incluidos aquellos que vivían en la condición proletaria de *Viaje al fin de la noche*. En lo esencial, los hijos de pobres, de emigrantes, de desempleados no iban al liceo y los que llegaban eran brillantes excepciones. En ocasiones humillados en un mundo que no era el suyo, mantenían firmemente a distancia los problemas y el sustrato del que procuraban desapegarse. Así, la imagen del orden regular se aplica más fuertemente al liceo tradicional que a la escuela republicana.

El colegio osciló durante mucho tiempo entre el modelo de la escuela primaria y el modelo del liceo. Las escuelas normales y los cursos complementarios fueron la prolongación de la escuela primaria.[15] Capacitando a los mejores alumnos de la escuela preparatoria para la obtención de la licencia de enseñanza primaria, en esos establecimientos la formación se confiaba a maestros que desarrollaban los métodos y los ejercicios repetitivos adquiridos en las escuelas normales. Los mejores alumnos de esos colegios podían prepararse inmediatamente para algunos concursos, entre los cuales se contaba el de las escuelas normales, o bien llegar al liceo, aunque sólo fuera en sus líneas menos prestigiosas. Pero con el paso de los años el modelo del liceo se impuso sobre el colegio, modelo respaldado por el SNES y la Sociedad que nucleaba a los *agregés*, contra el SNI y los maestros; hizo del colegio el primer ciclo de los liceos e introdujo en esa mecánica la misma concepción existente en la escuela. Los antiguos maestros (los PEGC) desaparecieron paulatinamente en beneficio de los profesores certificados fuertemente identificados con una disciplina académica. Sobre todo, el ideal escolar del colegio se volvió el del liceo; los métodos y los programas del colegio son derivados de los propios del liceo, como si todos los alumnos debieran obtener el *baccalauréat* y entrar a la enseñanza superior. Por lo tanto, no causa sorpresa que el programa institucional haya empezado a resquebrajarse justamente en el colegio.

Sin embargo, antes que describir esa ruptura hace falta volver a insistir acerca de la gravitación de la representación de un pro-

15. J.-P. Briand y J.-M. Chapoulie, *Les collèges du peuple*. París, INRP, ENS, CNRS, 1992.

grama institucional que, paradójicamente, nunca fue tan fuerte y tan estructurado como el de la escuela primaria, modelo que nunca se vio respaldado por la misma voluntad política. Todos los profesores que hemos entrevistado, ya sea durante alguna investigación o durante un intento de reforma de los colegios, en mayor o menor medida llevan en ellos esa imagen.[16] Incluso cuando se pretenden «progresistas» y abiertos, incluso cuando combaten contra el elitismo, incluso cuando ya no tienen ilusiones, permanece como la referencia central de su experiencia; a partir de ello se organizan sus opiniones. Ese modelo es una suerte de lugar un poco irreal sobre el cual se proyecta la nostalgia de un mundo apacible, de una edad de oro que la mayor parte de los profesores de secundaria en ejercicio nunca conoció y en el cual, sin embargo, se reconocen. Aun los más jóvenes, aquellos que salen de los IUFM y nunca concurrieron a ese colegio y a ese liceo de antaño, comparten cierta porción de esa historia mítica que en verdad no es una historia, ni siquiera una memoria viva para la mayoría de ellos. Es una cota a partir de la cual la experiencia profesional se presenta, antes que nada, en términos de crisis. Para mayor precisión, dicha crisis tiene sentido gracias a esa representación. Esa filiación imaginaria no dice a los docentes qué pueden hacer, sino que les dice por qué sufren.

El impacto de la masificación

Los invasores

La desestabilización del mundo de la enseñanza secundaria se explica gracias a algunos datos simples. En treinta años, los colegios escolarizaron a la totalidad de una clase etaria y paulatinamente fueron llevados a obliterar los carriles explícitos o latentes que permitían evitar recibir a todos los alumnos en conjunto.[17] En cincuenta años –para empezar, en los años sesenta, después en los

16. F. Dubet, A. Bergougnioux, M. Duru-Bellat y R.-F. Gauthier, *Le collège de l'an 2000*. París, La Documentation Française, 2000.

17. Acerca de ese proceso, cf. F. Dubet y M. Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*. París, Seuil, 2000, capítulo IV.

ochenta– el índice de liceístas pasó de aproximadamente el 15% a más del 70% de una clase etaria, manteniendo e intensificando una diversificación gracias a innumerables opciones de bachillerato y a los múltiples *cursus*. En nuestros días la cantidad de alumnos de los años preparatorios es apenas inferior a la suma de bachilleres de comienzos de la década de 1960. La de los profesores se multiplicó por cuatro, y pasamos incluso sin verdaderamente saberlo de una enseñanza secundaria construida para una élite escolar y social a una enseñanza de masas. Nunca se insistirá lo suficiente sobre la violencia de un impacto que desestabilizó por completo el modelo de enseñanza sin que la mayor parte de los actores haya por consiguiente renunciado a sus principios, sus valores y su imaginario.

Evidentemente, la figura central de la cultura superior se debilitó merced a ese proceso. Con el transcurso de los años, el contenido de la enseñanza cambió en beneficio del mundo tal como es: más ciencias, más lenguas vivas, menos humanidades clásicas y menos literatura...[18] Se insiste menos sobre los saberes de los alumnos que sobre sus competencias, y más sobre sus conocimientos que sobre sus capacidades retóricas; los alumnos suelen saber menos cosas y ya no saben disponerlas en forma de disertación.[19] Esas lentas evoluciones no proceden de una sorda voluntad de degradar el liceo, sino más simplemente del influjo creciente de los diplomas y del mecanismo de los jerarquías escolares. Cuando más del 70% de una clase etaria obtiene el *baccalauréat*, el diploma pierde parte de su valor de diferenciación cultural y los alumnos se preguntan más explícitamente qué utilidad les reportará. Bajo ninguna circunstancia pueden hacerse ya ilusiones acerca de la gratuidad del vínculo con la cultura y están más dispuestos a obtener un diploma adaptado a su formación posterior y a los empleos cuyo acceso puede abrir. Así, todas las nuevas formaciones son más técnicas y más profesionales que las antiguas; y los *cursus* más prestigiosos y más abstractos teóricamente son valorizados porque son los más eficaces socialmente. Las clases de orientación científica no atraen a alumnos con una vocación científica, sino a buenos alumnos que quieren obtener un título secundario eficaz, incluso para hacer

18. F. Baluteau, *Les savoirs au collège*. París, PUF, 1999.

19. V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires*. París, Éditions Universitaires, 1990.

Vida Juvenil

algo distinto a Ciencias.[20] En cuanto a los que siguen la orientación en Letras, en ocasiones están menos determinados por su gusto por la literatura que por una estrategia de conversión honorable, ya que no tienen acceso a los mejores recintos. Además, esa masa de nuevos liceístas no se compone de *herederos* ni de *becarios*, vale decir de alumnos capaces de mostrar connivencia o adquirir los códigos escolares más sofisticados, más implícitos y más paradojales, como el arte de tener éxito escolar sin ser «escolar». En una escuela de masas, la relación de los alumnos con sus estudios es necesariamente más instrumental que en una escuela de élites donde la selección previa zanja el problema de la utilidad de los estudios. Ahora bien, la escuela de masas está fatalmente apresada en una contradicción: cuantro menos infrecuente es la obtención de diplomas, menor utilidad tienen éstos, pues no bastan para marcar la diferencia, y son más indispensables, porque sin diploma se vuelve imposible ingresar en la vida activa o encarar estudios más extensos. Como dicen los alumnos: «El *bac* no sirve para nada; pero sin el *bac* no tienes nada».[21]

Esos alumnos, más instrumentales y más calculadores, incluso cuando sus cálculos los llevan a no seguir el juego, también forman la gran masa de adolescentes de una sociedad que otorga a la juventud un amplio espacio de autonomía en sus opciones culturales y en su vida sentimental y privada. Así, quiérase o no, los colegios y los liceos se volvieron los espacios privilegiados de la vida juvenil, los entornos de amores y amistades, gustos y distinciones de todo tipo: los colegios y liceos se ven invadidos por los *looks*, por las marcas, por el comercio de artículos juveniles. Todas las series televisivas de estudiantina dirigidas a los adolescentes ponen en escena esa vida juvenil en un contexto escolar en el que nunca hay alguien que trabaje, nunca hay alguien que concurra a clase, la vida del grupo es invadida por los asuntos sentimentales. Desde ese punto de vista, la ley de 1989 que sitúa al alumno «en el centro del sistema» es a la vez la afirmación de un truismo y una pequeña revolución si se la juzga a partir de las reacciones que provocó: apertura a la pedagogía contra el saber, reconocimiento de una subjeti-

20. El incremento de los bachilleres con orientación científica no impide que el índice efectivo de estudiantes de ciencias decrezca desde hace muchos años.

21. Dubet, *Les lycéens*, *op. cit.*

vidad no escolar, derrota de un sujeto de Razón, de un sujeto «kantiano», invasión de la sociedad de masas y de mercado, «juvenilismo»... Al respecto, algunos intelectuales y algunas asociaciones profesionales recordaron que el creyente no es el centro de la Iglesia, sino que ese sitio lo ocupa Dios y luego el sacerdote; es decir, el profesor, en el caso de la escuela. (Desde luego, los más «laicos» y los más racionalistas son quienes recurren a esa metáfora.) Si el alumno está en el centro del sistema, caen las murallas del santuario, según recuerdan los «ultras» de la Razón y de la cultura superior. Pero también es cierto que la ley de 1989 no es insignificante, pues el centro de la institución se desplaza del saber, del conocimiento y de la cultura, hacia individuos distintos que desenvuelven parte de su subjetividad y de su sociabilidad entre las paredes de la escuela. En muchos colegios, esa invasión por parte de la sociedad se volvió el principal problema de una escuela que debe protegerse para seguir siendo la Escuela.

Por más que la escuela haya retenido el monopolio de la cultura académica, ya no cuenta con el monopolio de la cultura abierta, de aquella que permite caer más allá de su mundo doméstico; y gran cantidad de adolescentes siente que puede crecer sin la escuela con la cultura de masas. Evidentemente este asunto no es meramente teológico, pues todos los ingresantes al colegio y al liceo no son más *herederos* y *becarios*; y eso sucede desde hace ya dos generaciones. Gran cantidad de ellos llevan consigo su cultura y sus problemas, junto con el portafolios. ¿Cómo podrían liceos y colegios populares no sentirse «invadidos» por los desórdenes sociales de los cuales les había protegido el programa institucional? Los problemas de la adolescencia, los del desempleo de sus padres, los problemas de los barrios «sensibles», de los hijos de inmigrantes, de los muchachos y muchachas no pueden quedar indefinidamente en el umbral del aula. Más aún: esos alumnos no están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como natural y como obvia; esperan ser convencidos de la utilidad de los estudios, ya sea de su interés intelectual o de su interés social. Hace falta que comprendan que sus estudios les sirven para «crecer» y entrar en la sociedad, circunstancia que no es obvia. Además, la vida escolar está tapizada de violencias sociales cuando la delincuencia del barrio entra en la escuela, y de problemas sociales cuando jóvenes musulmanas reivindican su derecho a llevar un fular.

Una organización compleja

Una de las principales consecuencias de la masificación de la enseñanza secundaria es su diversificación. Más allá de un marco administrativo centralizado y relativamente homogéneo, al cual los docentes están muy apegados porque es el único principio de unidad de la profesión, el cuerpo de la enseñanza secundaria literalmente estalló. Todos los liceos y todos los colegios no son equiparables. El oficio docente ya no tiene gran cosa en común con un «gran liceo» y con un liceo técnico de ZEP; tampoco con un colegio *chic* y con un colegio de una zona difícil de extramuros. Ni el desempeño de los alumnos, ni las condiciones de trabajo, ni los criterios de juicio, ni los comportamientos de alumnos y docentes se parecen. Literalmente, se arrojó el orden regular a la diversidad de la vida social. La masificación se vio asociada a una multiplicación infinita de instancias, instancias que sin excepción están jerarquizadas según criterios sutiles; y no es lo mismo enseñar en *troisième A* (latín) que en *troisième E* (tecnología reforzada); tampoco es la misma actividad dictar francés en *terminale* [curso preparatorio para rendir el *baccalauréat*] *S* que en *terminale F8*. Más allá de esas instancias, cada disciplina afirma también su rango y su estatuto en función del peso de los coeficientes y de su valor simbólico, valor tanto más pregnante, habida cuenta de que los profesores eligieron enseñar por amor a su disciplina.

El programa institucional débilmente organizado fue invadido por una administración compleja, cada vez más compleja. Los jefes de establecimiento cumplen un rol en aumento en este asunto; son mediadores ante la administración y los magistrados electivos implicados, presiden los consejos de administrativos, velan por la aplicación de los reglamentos; se les pide que sean mánagers de un equipo docente; ponen en marcha una oleada ininterrumpida de políticas públicas y de reformas escolares, presiden los consejos de clase y los consejos de disciplina, defienden su establecimiento en el «mercado escolar local»... No es sorprendente que se hayan vuelto héroes de series televisivas.[22] Se rodean de un ejército de espe-

22. Por detrás de esa imagen heroica y moderna hay una crisis en el reclutamiento de jefes de establecimiento: L. Demailly, «Mobilisation d'encadrement et mobilisation des groupes professionnels», en Y. Lucas y C. Dubar, *Genèse et dynamique des groupes professionels*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1994.

cialistas encargados de poner en marcha una política de servicios escolares: adjuntos, consejeros educativos, consejeros de orientación, asistentes sociales, documentalistas, bedeles, asistentes educativos... Las relaciones con el entorno se hicieron esenciales con la territorialización de las políticas educativas, la obligación de negociar con los magistrados electivos, con «colegas» y padres, con empresas.[23] El mundo simple de los liceos y de los colegios de antaño fue reemplazado por empresas educativas en las cuales los profesores de secundaria son actores fundamentales, pero actores entre otros. Aquello que sólo era un decorado burocrático entró en el núcleo íntimo de la vida laboral. Las constricciones a la diversificación pedagógica, al trabajo en equipo, a los itinerarios diversificados, a los trabajos prácticos educativos se multiplicaron. ¿Puede decirse, por consiguiente, que «el docente ya no es pensado como un artesano solitario, sino como cuadro jerárquico de una sociedad de servicios en relación con usuarios»?[24] Ya veremos que eso está lejos de ser la regla; pero la constricción es fuerte. No obstante ello, como la enseñanza secundaria no tuvo la capacidad o la voluntad de transformarse mientras que la masificación era una auténtica revolución, la gestión de los problemas y de las diferencias escolares se delegó a la periferia, a los establecimientos y a cada individuo.

Mientras el programa institucional funcionaba armoniosamente sobre la base de una buena dosis de ignorancia y de ilusión en cuanto a su eficacia y a su «producción», la enseñanza secundaria de masas es mucho menos opaca para sí misma: sabe cuánto cuesta y quiere saber qué produce.[25] Desde hace quince años, las estadísticas escolares permiten medir la eficacia y el valor agregado de cada establecimiento; y no todos son igualmente eficaces *ceteris paribus*, como demuestran los famosos «cuadros de honor» publicados en la prensa escrita. También se mide la equidad de los establecimientos, su capacidad para reducir o aumentar las diferencias sociales y escolares, se evalúa el valor «de mercado» de los

23. B. Charlot, «La territorialization des politiques éducatives: une politique nationale», en B. Charlot (comp.), *L'École et le Territoire*. París, Armand Colin, 1994.
24. Ibidem.
25. La creación de la dirección de Evaluación y Perspectivas en 1987, el rol cumplido por directores como Claude Thélot, o bien los trabajos del IREDU fueron decisivos en ese ámbito.

diplomas, se mide el bienestar de los alumnos y los índices de violencia y de incivilidad, se evalúa la eficacia de las prácticas paliativas. De todas formas, sin subestimar el rol del conocimiento sobre las decisiones políticas, se está muy lejos de una gestión tecnocrática del sistema; pero es forzoso admitir que ese conocimiento impide ensoñaciones poco realistas. El aspecto más esencial reside en que ese conocimiento del sistema de por sí produce un deslizamiento de legitimidad. Paulatinamente la legitimidad en vigor, fundada sobre principios indiscutibles puestos en funcionamiento por agentes a quienes define su vocación, es suplantada por una legitimidad racional, construida sobre la eficacia de las prácticas escolares y, sobre todo, a partir de su eficacia comprobable. Entonces, la capacidad de dejar en evidencia esa eficacia guía las orientaciones escolares. Para muchos docentes, es evidente que esa mutación es una marca de desafío y también que tiene algo de degradante. Pero al mismo tiempo les resulta difícil oponerse frontalmente, pues en el espíritu de la democracia y del servicio público se encuentra el rendir cuentas acerca de la utilización de los recursos usados.

Al cabo de ese proceso, el mundo de los profesores de secundaria estalló multiplicándose.[26] Que la mayor parte de los profesores provengan de las clases medias no basta para fundar su unidad, a causa de la diversidad misma de esas clases, de la multiplicidad de trayectorias individuales, de carreras y de condiciones de trabajo.[27] Las brechas entre estatutos persisten pese a la paulatina desaparición de los PEGC en los colegios; las salas de profesores reservadas a aquellos que obtuvieron la *agrégation* separadas de las destinadas a los *certifiés* son menos frecuentes; pero en los liceos profesionales finalmente no hay mucha mezcla entre los profesores de taller y los demás. De igual modo puede contraponerse el caso de los profesores de colegio, más jóvenes y más nómadas, con el de los profesores de liceo, cuya edad y grado de instalación es mayor. Las afinidades que obedecen a la materia dictada instauran niveles coexistentes, que no recortan las afinidades pedagógicas y las opcio-

26. Hoy en día se cuentan más de cien sindicatos, asociaciones y movimientos pedagógicos distintos. A. Legrand, *Le Système E*. París, Albin Michel, 1994; B. Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère*. París, Albin Michel, 1998.

27. J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes*. París, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

nes sindicales. En una monografía de colegio constan dieciséis círculos secantes en mayor o menor medida; y por doquier se instauran brechas entre el «verdadero trabajo», dictar la materia, y el «trabajo sucio»: la disciplina, la vida colectiva, las reuniones con los padres...[28] En todas partes los más jóvenes se sigue asignando a los más jóvenes los grupos más difíciles y los horarios menos cómodos.[29] Dulcificar la competición para obtener los establecimientos y los grupos buenos es en vano: no por ello será menos vivaz, oponiendo «aspirantes» contra «mercenarios» e «inamovibles».[30] Tanto es así, que incluso se ha visto a un sindicato votar una resolución en demanda de que los grupos «difíciles» sólo se asignen a docentes «voluntarios».

Bajo el impacto de la masificación, el universo de los profesores se tornó un verdadero mosaico, tanto para ellos como para los alumnos, confrontados a setenta y dos fórmulas de *baccalauréat*. Y al igual que los liceístas no tienen sensación de pertenencia al mismo mundo, a no ser en el festival de manifestaciones, sucede que los profesores no estén unidos más que en su oposición contra aquellos que significa una amenaza para ellos: el ministerio y su pasión por las reformas, cada una de las cuales les aleja del programa institucional y hace tambalear esa suerte de *mikado* en que se juegan posiciones y equilibrios más o menos estables. Los profesores de secundaria están menos unidos por sus prácticas y elecciones que por las pruebas que les plantea su oficio.

Los gajes del oficio

Es imposible describir todas las consecuencias acarreadas por el impacto de la masificación, una vez dada la diversidad de condiciones de trabajo de los profesores de secundaria. Los rasgos generales bosquejados de modo no exhaustivo aquí son resultantes del estallido de la figura de programa institucional. Antes que nada, consiste en una sensación de crisis muy extendida entre los profe-

28. Y. Dutercq, *Les professeurs*. París, Hachette, 1993.
29. P. Perier, «Enseigner dans les collèges et les lycées», *Les Dossiers «Éducation et Formation»*, 48, 1996, 61, 1996.
30. E. Chatel, *et al.*, *op. cit.*

sores; más adelante, en la formación de cierta cantidad de alternativas éticas y profesionales tanto más agudas en cuanto ya no existe matriz capaz de proponer soluciones «mágicas» y, por último, en una sensación de distancia profunda entre el funcionamiento de la maquinaria educativa y la experiencia de cada quien, en una experiencia escindida entre *estatuto* y *oficio*. La experiencia laboral se muestra bajo asedio por obra de las mutaciones que sin duda la amenazan.

La sensación de decadencia

La mayor parte de los cambios directamente vivenciados por los individuos o por intermediación de la memoria de la profesión son interpretados como una crisis y una decadencia. Tal como destaca Robert Ballion, todos los incidentes de la vida escolar provocados por padres y alumnos no son sólo incidentes; se vuelven sobresignificantes, son interpretados como síntomas de un derrumbe generalizado de la institución.[31] Es poco discutible que las conductas violentas y divergentes de la vía habitual por parte de los alumnos hayan aumentado durante los últimos diez años; pero no por ello se pasó de la paz universal a la barbarie generalizada.[32] Sin embargo, todo transcurre como si esa violencia, si no presente, estuviera en todas partes como amenaza, incluidos los establecimientos más apacibles. Vimos colegios de zonas campesinas donde la circunstancia de que un día dos alumnos hubieran hecho la rabona se interpretaba como la avanzada de un desembarco de los «arrabales» en la Francia profunda. El menor entredicho con padres de alumnos es percibido como evidencia de una crisis general de legitimidad. En ciertos casos, el sentimiento de invasión y de impotencia es tal que los equipos docentes hacen huelga «contra los alumnos» al igual que para obtener recursos.[33] En gran cantidad de casos, la escuela se siente invadida por «bárbaros» y la crítica de los padres es una fuente inagotables de quejas. Ya sea que éstos son incapaces

31. R. Ballion, *La démocratie au lycée*. París, ESF, 1998.

32. E. Debarbieux *et al.*, *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*. París, ESF, 1999.

33. Ése fue el caso de las «huelgas salvajes» de Seine-Saint-Denis en 1999.

de ejercer una «buena paternidad», ya que no logran sobreponerse a la crisis económica y moral, porque abandonan a sus hijos al rol deletéreo de los medios masivos y de la cultura juvenil inspirado por el mundo de las barriadas de extramuros. O bien que ejerzan una paternidad demasiado instrumental, demasiado deseosa de logros y de buen desempeño, y se comporten como consumidores, utilizando la escuela como un mercado privado. Esa crítica suele estar tanto más sometida a la incomodidad, correlato de que los profesores no sean los últimos en adoptar ese comportamiento consumista con sus propios hijos.[34] Los liceos y los colegios fueron los receptáculos directos de una crisis económica y social interminable, pues la escuela cobijó la prolongada adolescencia de alumnos que no sabían qué rumbo tomar y también encarnó el blanco de la ansiedad de las familias cuando los empleos escaseaban. La enseñanza secundaria se abrió a la sociedad en el peor de los momentos, cuando la alianza entre escuela y sociedad daba la espalda a los valores ascéticos y serios de la escuela. En el momento en que esa escuela es invadida, es objeto de demandas cada vez más agudas: asegurar una función democrática de igualdad de oportunidades, permitir que los alumnos encuentren empleo, tomar en cuenta, además, las identidades culturales de los jóvenes y de los inmigrantes, y finalmente mantener el nivel académico.

La querella acerca de dicho nivel no se agota y es fácilmente comprensible desde el punto de vista de los profesores. En efecto, como se sabe, el nivel de los alumnos no baja de modo catastrófico, y sube en lenguas vivas, matemáticas y ciencias. Además, las comparaciones internacionales son más bien favorables para Francia.[35] Sin embargo, la sensación de un descenso en el nivel parece un hecho confirmado; sin embargo ello no es irracional, dado que los profesores situados en instancias medias o bajas de las jerarquías escolares ven llegar alumnos más débiles que los que recibían *illo tempore*, si bien el nivel general de los alumnos aumentó considerablemente. En conjunto, los bachilleres son menos «buenos» que

34. D. Meuret, S. Broccolichi y M. Duru-Bellat, *Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités modalités, effets*. N.° 62 de los *Cahiers* del IREDU, 2001.

35. Cf. C. Baudelot y R. Establet, *Le niveau monte*. París, Seuil, 1989; F. Dubet y M. Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*. París, Seuil, 2000; C. Thélot, *L'évaluation du système éducatif*. París, Nathan, 1993.

la media durante la época en que su cantidad apenas excedía la de las clases preparatorias hoy en día; pero el nivel de una clase etaria que acredita un 60% de bachilleres es superior al de una clase etaria que sólo contaba con el 50% de poseedores del certificado de estudios primarios. Agreguemos que ante el cambio de programas y métodos, es muy difícil comparar todos esos niveles. Eso no impide que la experiencia de los profesores sea de crecientes dificultades y hemos notado, gracias a una muy exhaustiva encuesta entre colegas, que casi una tercera parte de los docentes pensaba que cerca de una tercera parte de los alumnos no tenía su lugar propio en el colegio. Un sondeo realizado en marzo de 2001 a pedido del SNES entre profesores de colegio jóvenes demuestra que la cifra de quienes piensan que gran parte de los alumnos no deberían estar en el colegio es incluso tanto mayor. Ello no agota la inquietud: se suma también la nula variación de ese juicio en función del contexto social de los establecimientos. Idéntica cantidad de alumnos parecen ser «inadaptados» en los colegios *chic* y en los colegios de extramuros, conforme a sendos parámetros de excelencia fijados por los establecimientos. En todos los establecimientos las distancias entre los alumnos son sobrevaloradas por los profesores; las distancias percibidas son de una envergadura mayor que las distancias «reales», medidas por los test.[36] Sin embargo, es cierto que según esos mismos test el 20% de los alumnos no tiene dominio de la lectura al ingresar a la secundaria, y que en épocas pasadas esos alumnos no pasaban al colegio.[37]

Todas las investigaciones que hemos realizado entre profesores, intervenciones sociológicas, entrevistas, una centena de debates en colegios, sin contar algunas decenas de conferencias, nos enseñaron que sin excepción las discusiones individuales y colectivas empiezan con la descripción de esa crisis, con ese extenso lamento. Eso sucede prescindiendo de las opciones pedagógicas e ideológicas de unos y otros. Las más radicales se encierran en un imaginario republicano y de la cultura superior, y se perciben como sujetos de una resistencia sostenida contra la barbarie de nuestro tiempo. Es cierto que en la actualidad los medios masivos dan fuerte difu-

36. D. Meuret y F. Alluin, «La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré», en *Éducation et Formation*, 53, 1998.

37. *Note* DEP, 24, 1997.

sión a esa sensibilidad, tomada como divisa por editorialistas prestigiosos, a menudo de izquierdas (J.-C. Guillebaud, J. Julliard), por semanarios radiales (A. Finkielkraut), por escritores (D. Sallenave), por publicaciones como *Marianne* y terminan por imponer una retórica de la decadencia y de *tenue barbarie*, fuertemente inspirada en volúmenes de A. Bloom.[38] Soslayaremos de momento a los intelectuales de derecha, que encuentran en ese elemento uno de sus temas predilectos.

Algunos problemas sin solución

Con todo, sería un grave error atenerse a esa visión de defensa integrista del programa institucional del liceo y del colegio. De hecho, si el sentimiento de crisis se impone con tanta fuerza, eso se debe a que las dificultades prácticas del trabajo son, por su parte, muy reales y a que el relato de la caída es su expresión más directa. Cuando todos los alumnos están en el colegio y cuando una gran mayoría de ellos va al liceo, se asesta un grave golpe a las ilusiones más o menos mágicas acerca de la función democrática de la enseñanza secundaria. Todas las operaciones de selección que en una coyuntura previa al punto de partida del sistema se efectúan, entonces, en el sistema; y los profesores ya no pueden creer que la selección escolar sea mero ejercicio del mérito, no bien se hace evidente que la jerarquía de los *cursus* también es una jerarquía social. Aunque haya habido una democratización escolar, consiste en una democracia segregacionista: se preservaron las brechas entre los establecimientos en cuanto a composición social, y hasta se profundizaron.[39] Ahora bien, la propia escuela realiza esa selección; y el mecanismo regido por el mérito perdió su inocencia. Todo sucede como si los profesores de secundaria fueran lectores lúcidos de *La reproduction.*[40] Ellos saben que las causas profundas de las desigualdades residen fuera de la escuela, pero también saben que los

38. J.-P. Le Goff, *La barbarie douce*. París, La Découverte, 1999.

39. P. Merle, «Le concept de démocratisation d'une institution scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve», en *Population*, 1, 2000.

40. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*. París, Minuit, 1970.

pareceres escolares terminan por retomarlos a su cargo y por acentuarlos. Los debates infinitos acerca de homogeneidad y heterogeneidad de los grupos muestran que de hecho nadie puede optar por solución alguna satisfactoria: los grupos escolares perfectamente heterogéneos son inmanejables –¿y qué hacer con los mejores y con los menos buenos?–; los grupos homogéneos son segregacionistas y acentúan las brechas.[41] Toda la «magia» del programa institucional creador de formas de justicia coherentes y calmas se desgajó: los profesores saben que no pueden elegir la igualdad sin renunciar al mérito, y el mérito sin sacrificar la igualdad. ¿Cómo asignar cualificaciones? ¿Hay que evaluar a los alumnos a costa de hundirlos en un sentimiento de fracaso y de inutilidad irremediable? ¿Hay que tomar en cuenta sus esfuerzos y su buena voluntad? Se incurre entonces en el arriesgado trance de generar nuevas injusticias y de vaciar de todo valor objetivo los pareceres escolares, y de ese modo lleva a amargas desilusiones a los alumnos. ¿Qué hacer con los programas, a los que se suele mostrar apego, visto que son el símbolo de las ambiciones de la escuela y del valor de cada disciplina? Respetarlos escrupulosamente es excluir *de facto* a algunos alumnos; ignorarlos es hacer que todos estén en riesgo. ¿Qué hacer con los alumnos difíciles? Tenerlos con uno es fastidiarse la vida y la de todo el curso; excluirlos es lavarse las manos y hacer de ellos una suerte de casos sociales, en un momento en que no son más que muchachos. Podrían multiplicarse al infinito todas las alternativas sin salida ante las que vacila la mayor parte de los profesores. Mientras gran cantidad de ellas son zanjadas o atenuadas en la escuela primaria, se abren de modo trágico en el colegio y en el liceo porque el programa institucional no cumplió con su trabajo.

Oficio y estatuto

Los profesores de secundaria no sólo hacen frente a contradicciones éticas, también deben cambiar de oficio cuando descubren que su pasión y sus competencias en la materia que enseñan no bas-

41. M. Duru-Bellat y A. Mingat, «La constitution des classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice», en *Revue Française de Sociologie*, 38, 1997.

tan para sustentar su trabajo pedagógico. Mientras los maestros adquieren en su formación saberes para enseñar, los profesores aprenden en ese lapso, sobre todo, saberes que enseñar. Ahora bien, estos últimos ya no pasan «naturalmente» entre la multitud de alumnos recién ingresados al colegio y al liceo.[42] El primer año de trabajo es algo similar a una verdadera conversión, pues en los casos en que se creía suficiente dictar clase, llevar adelante cursos claros, movilizar a los alumnos y comprenderlos, se descubre que los alumnos no siguen esas reglas de juego, tienen lagunas formidables, se dispersan a la primera oportunidad que se presente. Se descubre que no es necesariamente útil contar con una formación erudita y que gran parte del tiempo se destina a la disciplina, a la repetición interminable de consignas y que el oficio con el cual podía soñarse debe conquistarse y desligarse de una escoria de actividades anexas, pesadas y reputadas como trabajo sucio.[43] Esa conversión es tanto más dolorosa en la medida en que la tradición contempla dar nombramientos a los docentes novatos en grupos y establecimientos difíciles. ¿En qué buen resultado redunda aprobar la *agrégation* y salir airoso del CAPES si sólo ha de utilizarse una porción demasiado acotada de su conocimiento? Esa conversión suele efectuarse sin dificultades y casi «milagrosamente», a veces también es más ardua, pues está emparentada con un auténtico trabajo de duelo; para enseñar es necesario en primer término deshacerse de la imagen que uno tenía de sí y de los alumnos, a fin de entrar a un mundo real, el de los colegas reales, cuyos hábitos de viejos lobos de mar (*vieux routiers*) a veces sorprenden tanto como los propios de los alumnos. En ocasiones esa conversión no se produce y los profesores jóvenes caen en un pozo de amargura y de resentimiento, ya que la escuela no les da aquello con lo que habían soñado. Pero más allá de que la conversión tenga o no lugar, se impone, de todas maneras, como una puesta a prueba, y una prueba cuya vivencia se tendrá lejos del hogar y de los amigos de uno, si los azares de los nombramientos no fueron favorables.

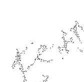


42. P. Perenoud, «Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme une autre?», en R. Bourdoncle y L. Demailly (comps.). *Les professeurs de l'éducation et de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998.

43. Cf. M. Tardiff y C. Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*. Bruselas, De Boeck Université, 1999; M. Huberman *et al.*, *La vie des enseignants*. NeuChâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.

Todas esas puestas a prueba son vividas mucho peor no bien los efectos del sistema, aquellos que se observan en las estadísticas y la organización general de la escuela, no se muestran como consecuencias de la intencionalidad de cada actor. Cada profesor no efectúa más que una porción ínfima del trabajo pedagógico en el seno de un mosaico que él no controla. Su estilo y sus métodos no suelen pertenecer más que a él. Sus pareceres escolares tienen mayor o menor incidencia en la dinámica de los consejos de cada curso. A menudo tiene la sensación de estar solo en una máquina. A diferencia de los maestros, que fácilmente pueden hacer mediciones de sus éxitos –los alumnos tuvieron muchos logros y cambiaron mucho en un año si el maestro trabajó bien–, los profesores de secundaria están situados dentro de una mayor incertidumbre en cuanto a la evaluación de su parte en los progresos de los alumnos. Y como mantienen muy altas ambiciones para su disciplina, suelen verse llevados a no medir más que los fracasos, la distancia que separa a los alumnos reales del alumno ideal.

A partir de entonces, la experiencia del profesor se construye sobre una brecha esencial entre su *estatuto*, el sitio que se le atribuye en el sistema, y su *oficio*, la manera en que realiza su trabajo. Todo sucede como si él viviera en dos esferas completamente aisladas una de la otra, al haberse desgarrado el hilo que anudaba los valores más generales con la organización del trabajo y con las prácticas profesionales.



Frente a una experiencia definida como una puesta a prueba que se encarará más o menos bien, una parte de la identidad se ve definida en términos de estatuto, de pertenencia al cuerpo y de identificación con el imaginario de un programa institucional. Hace falta defender la disciplina de uno y luchar contra todo lo que puede debilitarla y disolverla en trabajos interdisciplinarios imprecisos. Hace falta defender el santuario y rechazar todo cuanto sobrepasa la simple trasmisión de saberes. Hace falta defender la ambición de los programas y firmar el *standing* de la disciplina, con los coeficientes y las horas de cátedra que se les destina. Hay que rechazar, o en cualquiera de los casos reducir al mínimo, todo cuanto no es el trabajo en clase, todo cuanto «rebaja» el trabajo de los profesores y lo reduciría a «pedagogía», a «animación» o a «psicología».[44] No

44. «En primer término, la escuela no es un lugar de vida, de socialización y de

entraña injuriar a los profesores haciendo que se identifiquen ampliamente con una lógica de estatuto que se muestra ante ellos como el medio más seguro de inscribir su propia identidad individual en una identidad colectiva sólida. No entraña injuriar a los sindicatos mayoritarios decir que en ese caso estriba en su más mínimo común denominador, el que permite reclutar adherentes y organizar manifestaciones y protestas contra la mayor parte de las reformas, incluidas aquellas que serán defendidas como adquisiciones una vez ingresadas en el acervo de costumbres.[45] Según ese punto de vista, la escuela siempre está bajo amenaza y es fundamental defenderla con el reclamo de recursos suplementarios, percibidos como el único modo de superar las vicisitudes del oficio: lo que no es posible con veinticinco alumnos, lo sería con veinte, luego con quince; lo que no es posible con el personal activo en los días presentes lo sería con más especialistas, más enfermeros, consejeros educativos, consejeros de orientación, de psicólogos y asistentes educativos...[46]

La otra vertiente de la identidad es puramente individual; es la de un oficio construido como una experiencia personal irreducible a cualquier otra. En este caso, las afinidades electivas se oponen al espíritu de cuerpo y la crítica a la burocracia y al conservadurismo docente se imponen de inmediato. Un sondeo señala que el 69% de los profesores de secundaria padece una sensación de menosprecio; pero que el 65% está satisfecho con su oficio, y que el 81% está satisfecho con sus alumnos. No obstante ello, algunos piensan que sus colegas son «conservadores» y «desligados» de la sociedad.[47] Desde la perspectiva de la experiencia individual, el mundo de la

inculcación de valores. Es, en primer término, un lugar de enseñanza, de aprendizaje de libertad de pensamiento en contacto con los profesores...», declaración en común de SNALC y SNES, 18 de febrero de 1999.

45. Así, el SNES se opuso a la creación del colegio único en 1975, para considerarla hoy en día una adquisición democrática.

46. Indudablemente los recursos son insuficientes, pero aumentaron de manera general: en 1999, la magnitud media de los grupos es de 22,8 alumnos en el colegio, 16,2 en LEP y 23,4 en el liceo de enseñanza general; por otra parte, el efcto de esa magnitud de los grupos escolares sobre los desempeños de los alumnos es de los más inciertos, a excepción de los grupos más difíciles. Cf. D. Meuret, *Les recherches sur la baisse de la taille des classes*, IREDU, 2000, p. 29.

47. Sondeo CSA, *La Vie*, Ligue de l'Enseignement, 1988.

escuela suele ser cerrado, bloqueado, «arcaico», y la enorme mayoría de los docentes hace en su clase lo contrario de lo que les dictaría un estatuto al que, sin embargo, cada uno de ellos está fuertemente apegado. Si los colegios y los liceos obtienen, a fin de cuentas, buenos resultados, eso se debe a que los docentes comprometen en ello una parte considerable de sí mismos, de su generosidad, de su entusiasmo, de sus convicciones. A título individual, ellos van mucho más allá de lo requerido por su estatuto, sin siquiera pensar en los únicos pequeños nodos de militantes pedagógicos que «pugnan» en cada uno de los establecimientos. Sin lugar a dudas, hay un gusto por el compromiso y un sentido de sacrificio; pero también puede haber un motivo más fuerte y más profundo: sin ese compromiso, sin ese «dispendio de sí», el oficio se habría vuelto simplemente imposible, pues la distancia entre las normas del estatuto, el ideal profesional y las condiciones reales del oficio es grande.[48] También es un modo de preservar una autoestima alta, sin renunciar por completo a los ideales que fundaron una vocación. Y muy a menudo los profesores más apegados al estatuto en ese trabajo son también los más comprometidos en ese trabajo personal, pero entonces quieren que se considere puramente «privado» ese trabajo personal, como si estuviera por fuera del estatuto, como una operatoria estrictamente individual.

Casi todas las entrevistas, las intervenciones sociológicas y los debates que hemos efectuado con profesores demuestra que hay algo artificial en la cómoda oposición entre «tradicionalistas» y «modernizadores», porque los docentes viven a la vez en el orden del estatuto y en el de su oficio individual; y ello echa luz sobre la ambivalencia de la mayor parte de sus juicios. Son los mismos que dicen que hay demasiadas reformas, también que la escuela es demasiado conservadora, que está demasiado abierta a la sociedad y demasiado reformada sobre sí misma, que el nivel de los alumnos baja y que sin embargo saben más cosas; que por lo general la escuela trata bien a los alumnos y que sus propios niños sienten malestar en ella; que los padres son consumadores cínicos, pero que ellos mismos se ocuparon de elegir los establecimientos a los que asisten sus propios hijos; que los programas carecen de realismo,

48. Esa expresión pertenece a Y. Schwartz, *Expérience et connaissance du travail*. París, Messidor, 1988.

pero no hay que tocarlos; que la pedagogía es inútil, pero sus colegas no tienen suficiente formación; que la inspección conlleva una mala vivencia porque es una intrusión en la clase, pero es defendida porque intensifica y protege los corporativismos disciplinarios, y así sucesivamente.[49]

Esas oscilaciones son algo muy distinto a la mera expresión de una burocracia profesional en la cual los individuos son a la vez miembros de una gran organización y «propietarios» de una profesión liberal.[50] No siento aquí la tentación de ironizar acerca de la dualidad de los juicios y de las identidades de los profesores, pues ella es consecuencia directa de la degradación del programa institucional que fundó el sistema en el cual ellos accionan. Cuando se atomiza y queda dividida en fragmentos, los pareceres y los principios también se dispersan; se termina por desear todo y su contrario, por amar la escuela y por detestarla, por creer en ella siempre y por no dejar que abuse de la buena fe de uno.[51] Por ello, la experiencia laboral está a la mayor distancia posible de cumplir un rol, sin que se agote la nostalgia respecto de aquél. Cuando el santuario está bajo asedio, una parte de él, el estatuto, sube a las almenas, mientras que otra parte suya, el oficio, se repliega sobre un oficio percibido como expresión de su personalidad.

La experiencia laboral[52]

Dictar clase

Para los profesores de secundaria, «dictar clase» no es un objetivo de igual índole que para los de primaria, no es un fin en sí sino una necesidad desagradable y agotadora. El objetivo central

49. J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire...*, *op. cit.*
50. H. Mintzxberg, *Structure et dynamique des organisations*. París, Economica, 1982.
51. La crueldad de los pareceres de los docentes en las propias salas de profesores es reveladora al respecto.
52. Este parágrafo se basa sobre investigaciones realizadas desde 1990 por F. Dubet, *Les lycéens*, *op. cit.*; F. Dubet y D. Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París, Seuil, 1996; F. Dubet y M. Duru-Bellat, *op. cit.*, y sobre una experiencia de enseñanza en colegios en 1994-1995.

es dictar cursos, hacer entrar a los alumnos en un universo intelectual definido precisamente por los programas o por la porción de los programas que el docente elige tratar. En los buenos grupos de los liceos y de los colegios, ese objetivo puede alcanzarse sin gran dificultad en correlación con el ritmo del ciclo lectivo, de los ejercicios y de los exámenes; y la mayor parte de los profesores desean dar a ese trabajo un carácter «activo»: hace falta que los alumnos participen, sientan interés, intervengan; en especial, ése es el caso de las lenguas vivas, enseñadas justamente como lenguas vivas. En la tradición de la enseñanza secundaria, el trabajo siempre fue definido de manera más «artística» y más carismática que en el ámbito de la escuela primaria.[53] Se quiere y se respeta al maestro, se admira al profesor de la secundaria. El trabajo de socialización apunta a construir una comunidad intelectual antes que un orden ritualizado, pues se considera un hecho adquirido a este último y, ya que la mayor parte del tiempo no lo es, todo lo que obedece a la disciplina, al orden impuesto entre los alumnos, a las técnicas de tomar apuntes, a la repetición infinita de las mismas cosas, a la recuperación de las nociones más sumarias, es vivenciado como una actividad secundaria, trabajosa, como un desvío de la tarea más noble y esencial.[54] Hay que pugnar por dictar lecciones.

En última instancia, los profesores –en especial los de colegio y los de grupos endebles– realizan una actividad de control y de socialización más cercana a la de los docentes de primaria, pero tienen la impresión de que los aparta del cauce de su verdadera actividad: la conversión intelectual de los alumnos. Por otra parte, eso explica la constante sensación de dificultad y fracaso cuando los profesores tienen la impresión de perder el tiempo más que de preparar a sus alumnos para convertirse al universo intelectual cuya transmisión recae como carga y vocación sobre ellos. En ese contexto, llevar a cabo el trabajo, dictar clases y no hacer más que dictar clases, crear una comunidad de espíritus, guiar a los alumnos durante el transcurso de demostraciones sinuosas, permitirles vincular nociones, ser interrumpido por preguntas inteligentes, parece

53. A. Barrère, «Sociologie du travail enseignant», en *Année Sociologique*, 2, 2000; cf. también D. Lortie, *School Teachers: Sociological Studies*. Chicago, Chicago University Press, 1975.

54. M. Tardiff y C. Lessard, *op. cit.*

un momento de gracia revelada. Ahora bien, esos momentos de dicha existen, parecen regidos por un carisma natural, por un encanto tal que el curso se imparte por su propia cuenta. Sin embargo, la realidad es más complicada, porque muchas de las preguntas de los alumnos no son en verdad «inteligentes»; demuestran, especialmente, que los alumnos no comprendieron entonces que la pregunta «inteligente» da cuenta, antes que nada, de que el alumno lo comprendió todo. Para resumir: en la mayor parte de los casos, dar clases es una actividad conquistada y construida, su carácter evidente está en relación inversa con la diversidad de ritmos, ritos y métodos resultantes de la tarea compartida entre ese profesor y otros colegas. Dar clases es una actividad similar a dirigirse únicamente a *herederos* o *becarios*, como si sólo se hablara ante un mundo homogéneo y dispuesto a entrar a una comunidad de espíritus, lo cual no suele ocurrir.

El oficio de profesor consiste, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas. Ese trabajo se hace más difícil en cuanto los alumnos son más autónomos, menos impresionables por el aspecto disciplinario[55] y más «despiertos» que antes, según dicen los profesores; «ya no se puede enseñar tontamente».[56] A diferencia de los niños, los adolescentes ya no son conquistados *a priori* por el profesor; tienen, ya en su manejo en el aula, una vida juvenil más autónoma que la de los niños, incluso pueden desarrollar una cultura de resistencia a la gravitación de los profesores. Si sobre el «niño mimado» de la escuela primaria suelen recaer la envidia y los celos de sus compañeros de curso, el buen alumno del colegio y del liceo tiene una imagen más ambigua, pues debe demostrar que no es un «chivato», que no es el «bufón» de la clase; en los establecimientos populares, el buen alumno debe marcar sus distancias respecto del profesor para que sus compañeros lo respeten. En gran cantidad de casos la instauración de un orden escolar no es un hecho consumado. No basta con ser profesor, entrar en el aula y empezar a dar clase para que ésta exista; hay que articular conductas y condiciones que permiten hacer su trabajo, y mu-

55. Ello no impide que los castigos sean cada vez más numerosos; cf. R. Ballion, *La démocratie au lycée*, *op. cit.*; E. Debarbieux *et al.*, *La violence au milieu scolaire...*, *op. cit.*

56. F. Dubet, *Les lycéens*, *op. cit.*

chos profesores tienen la impresión de agotarse por ello, pues los castigos no tienen la misma eficacia en el colegio y en el liceo que en la escuela primaria. Incluso rápidamente pueden volverse contraproducentes. Es lo que sucede con todas las armas que se utilizan demasiado; en este caso, transforman a los alumnos rebeldes en héroes y dejan de causar impresión. Del mismo modo, las exclusiones momentáneas de la clase no pueden fundar un método disciplinario cuando se vuelven una especie de rito: la clase nunca empieza sin que hayan salido del curso dos alumnos, por lo general los mismos.

El trabajo consistente en dar clases es tanto más difícil habida cuenta de que, una vez establecida, hace falta saber a quién se da clases: ¿a los buenos, a los de un desempeño medio, a los más endebles, a todos juntos? En el ideal de un curso que reúne a estos tipos, en que todos las miradas convergen hacia el profesor, en que todos avanzan al mismo ritmo, la sucesiva dispersión de la atención de los menos buenos y de los mejores es insoportable y termina por dañar el orden de la clase, pues es infrecuente que los alumnos dispersos permanezcan en calma y den la imagen de estar trabajando. Más allá de los problemas de justicia y de equidad planteados por esa coyuntura, es comprensible que los profesores choquen una vez más contra el problema práctico de construir un orden escolar. A veces sucede que los profesores entablan una suerte de *deal* con la clase: me dirijo a quienes me siguen, los demás harán el favor de no fastidiar. Sin embargo, nada prueba que, independientemente de su aspecto algo chocante, esa solución sea de verdad eficaz, ya que es poco verosímil que algunos alumnos puedan permanecer en calma mucho tiempo sin hacer nada.

Desde luego, todas esas dificultades no implican que los profesores fracasen y que nunca se dicte la materia fuera de los grupos de élite. La gran mayoría de los docentes «dictan clases», pero aprendieron menos a dictar clases, a poner en orden documentos y conocimientos que a articular las condiciones de trabajo. Y, por lo demás, muchos de ellos sienten gran placer derivado de esa circunstancia, pues si casi todos los profesores se lamentan de la dificultad de su tarea, el 94% de ellos hace un balance positivo de su trabajo, aunque sin lugar a dudas esa cifra sea el resultado de una voluntad de preservar la imagen propia.[57]

57. Nota DPD, 09, 1999.

La puesta a prueba que entraña construir un orden escolar no es una novedad radical, pero se hizo considerablemente más fuerte con la decadencia del programa institucional, que para los profesores va acompañada por una crisis de autoridad. Su autoridad ya no es un dato evidente, ya no descansa sobre una tradición indiscutible y «natural», la que se concede a la ciencia y al conocimiento en un orden sagrado. Por otra parte, en cuanto les concierne, esos profesores tampoco aceptan ese tipo de autoridad.[58] Plenamente «modernos», piensan que la única autoridad legítima debe ser producto de la Razón, del espíritu crítico y del consentimiento libremente comprometido; en suma, debe ser democrática más que sagrada. Ésos son los valores que ellos enseñan en historia, francés, ciencias sociales, filosofía, matemáticas y en las disciplinas científicas y oponen al embrutecimiento y al conformismo de los medios masivos. Por ende, se encuentran inermes para imponer una autoridad escolar vagamente «militar» ya que, en su fuero interno, no les resulta legítima. Así, todas las declaraciones y los reglamentos disciplinarios se presentan como convenciones racionales, «kantianas», negociadas entre individuos libres, como una autoridad civil y democrática. El ideal de autoridad es el de las instituciones democráticas; ya no es el de lo «sagrado» de las instituciones. Más allá de ese marco la autoridad se vuelve «racional», «legal», argumentada, justificada hasta el infinito, o bien se hace «carismática», y descansa sobre el encanto personal de los individuos y su compromiso como sujetos en la relación con los demás. El trabajo que el programa institucional ya no realiza debe ser efectuado por cada individuo. Y como la autoridad siempre termina por engendrar una forma de violencia, siquiera simbólica, la de castigos y sanciones, los profesores la viven mucho peor, como una forma de fracaso personal. La masificación escolar hace un llamamiento a mayor autoridad, ya que la socialización de los alumnos es menos adecuada para la escuela. Entre tanto, los recursos de la autoridad se reducen a las capacidades argumentativas y relacionales de los actores, o a la aplicación mecánica de reglamentos internos que profesores y alumnos perciben como mera técnica de preservación del orden.

Motivar a los alumnos

La puesta a prueba al trabajo del profesor no consiste sólo en establecer un orden escolar cada vez menos ajustado de antemano por los componentes escolares y sociales de los establecimientos. El docente debe obtener también la adhesión subjetiva de los alumnos para que éstos entren en los universos intelectuales que se les proponen. En efecto, el trabajo escolar no consiste sólo en engarzar una retahíla de horas de clase, aprender la lección y respetar las reglas; también hace falta que el sujeto se comprometa en ello y dé sentido a esa actividad. Para utilizar términos sencillos, hace falta que los alumnos estén *motivados*. Ahora bien, si la debilidad de las motivaciones de los alumnos de colegio y liceo resulta menos escandalosa que sus incivilidades, para los profesores ahora resulta indudablemente más difícil de sobrellevar. Todos se lamentan: «Van a la deriva», «nada les interesa»; y las investigaciones demuestran que el interés por los estudios decrece regularmente a lo largo del primer ciclo de secundaria, tanto entre los buenos alumnos como entre los menos buenos.[59] Una vez obtenida la calma, todavía resta ganarse el interés de los alumnos, para evitar que la clase no sea un rito huero. Todos saben qué es una hora de clase calma en que nada sucede, y una verdadera hora de trabajo durante la cual todos los protagonistas involucran su inteligencia y su subjetividad.

También en ese caso debe interpretarse la caída en la motivación de los alumnos en términos de decadencia del programa institucional. Cuando los alumnos ya no son *herederos*, dejan de verse motivados por una socialización familiar que impone un sentido de los estudios que va de suyo, el que los profesores se esfuerzan por transmitir a sus propios hijos, el que hace que uno aprenda, por ejemplo, a aburrirse en silencio. Cuando los alumnos ya no son *becarios*, la utilidad de sus estudios parece lejana y aleatoria; siempre hay cierta dosis de ridículo en explicar a alumnos de *quatrième* o de *seconde* que ellos están jugándose su porvenir social en cada deber de matemáticas: lo saben de modo «abstracto», están asfixiados por la ansiedad, o bien no quieren creerlo. Una escuela de

59. A. Grisay, «L'évolution des acquis cognitivs et socio-affectifs des élèves au cours des années collège», en *Les Dossiers «Éducation et Formation»*, 88, 1997.

masas vuelve más indispensables los estudios para los individuos y se retrasa la utilidad de los estudios, pues su duración no deja de prolongarse. Por último –factor esencial–, los alumnos pueden estar motivados por el interés intelectual de sus estudios porque aquéllos les abren nuevos mundos, porque les permiten «madurar», revelarse a sí mismos. Ese tipo de motivación, que suele denominarse «sentido» de los estudios, es indispensable; pero es muy preciso reconocer que choca contra gran cantidad de obstáculos. Como ya hemos recordado, la institución escolar perdió su situación de monopolio cultural y los alumnos de liceo pueden imaginar que existen muchas otras maneras de crecer y de hacerse maduro diferentes a las propuestas por las nociones escolares. (Evidentemente, esta afirmación no implica una equivalencia ente la cultura juvenil de masas y la cultura escolar.)[60] A continuación, la lógica jerárquica y discriminatoria propia de las disciplinas escolares hace su aparte en esa dificultad, pues el valor instrumental de distintas disciplinas siempre es más fuerte que su estricto valor intelectual; los alumnos tampoco encuentran quién los guíe para elegir aquello que les gusta antes que lo que «rinde» y «paga». Por último, no se excluye que ciertos modos de enseñanza sean ajenos a los alumnos cuando ellos no perciben qué pueden hacer por sí solos, desde el punto de vista de su propia subjetividad; ésa es la crítica expresada por muchos alumnos respecto de cuanto les parece demasiado «teórico», demasiado «escolar» y demasiado trivial.

Acaso existan algunas técnicas para motivar a los alumnos. No obstante ello, la mayor parte de los docentes entrevistados piensa que la única técnica segura es que el docente mismo esté motivado, plenamente involucrado con su trabajo y las relaciones con sus alumnos. Las virtudes «mágicas» de su personalidad suplantan la magia de la institución. «Hay que interesarse en los alumnos para que ellos se interesen en el curso.» Es necesario creer en ello, hacer «teatro», es necesario atraparlos, mantener su atención, recuperarla, encontrar los trucos y las anécdotas que funcionan, pues todo sucede como si los alumnos no devolvieran en motivación lo que les entrega su docente. Muchos profesores se perciben como actores que llegan cansados a la hora de la función

60. Precaución que no es inútil cuando se sabe que por lo general esa proposición recibió la tacha de «juvenilismo» larvado.

y, pese a ellos mismos, comienzan a vivir plenamente cuando se alza el telón. Para dar clases, para que la cosa marche, hace falta estar en forma y, como en una función, uno percibe si eso «pega» en el público. Cuando hay adhesión, entonces la dicha es perfecta: un sentimiento de plenitud y de reconocimiento renovado sin cesar gracias al silencio y a la mirada de los adolescentes; y la mayor parte de los docentes no osa hablar de esa experiencia íntima de realización personal: temor a parecer inmodesto o «histérico», y sobre todo temor a humillar a los colegas para quienes esa misma experiencia es un desastre personal siempre recomenzado. «Pienso en eso todo el tiempo, es penoso; eso me consume la vida.» De hecho, se percibe la capacidad para motivar a los alumnos como pura puesta a prueba de la personalidad y del influjo del docente. Dictar clase es como ir a un local de baile; los que gustan siempre son los mismos, y otro tanto pasa con los que no gustan, sin que nunca se sepa del todo por qué motivos. Los alumnos quieren o detestan tanto a los profesores tradicionales como a los partidarios de métodos activos, tanto a los jóvenes como a los viejos, tanto a los docentes severos como a los docentes *cool*...[61] Algunos seducen desde un primer momento, otros soportan el alboroto a lo largo de toda su vida. La única regla imperante es que los alumnos sienten interés por los profesores que se interesan por ellos tal como son, y no tal como deberían ser, que tienen ambiciones para con ellos sin sofocarlos, que los toman en consideración como sujetos a la vez que son justos y se preocupan por la unidad de la clase. Es lo que se da en llamar un conjunto excepcional de virtudes, de cualidades no reducibles a una enseñanza de técnicas y de métodos. Aún más, esas técnicas y esos métodos sólo son eficaces en la medida en que «sientan» a la personalidad de los individuos que los ponen en práctica. Eso explica por qué los profesores de secundaria no creen demasiado en las técnicas pedagógicas, prefiriendo hacer un bricolaje a lo largo de toda su vida antes que abandonarse *a priori* a su racionalidad. Ya no todo consiste en una imagen romántica del oficio, sino en una experiencia práctica.

Los sociólogos y los planificadores de formaciones no gustan de este tipo de análisis que asigna un rol tan prioritario y gratificante al carácter inefable de las personalidades y de los encuentros.

61. G. Felouzis, *L'efficacité des enseignants*. París, PUF, 1997.

Sin embargo, esa conclusión es ineludible si uno admite –como hace la mayor parte de los actores y de los investigadores– que la relación pedagógica está ampliamente desregulada, que ya no está encerrada en un programa institucional. Uno no percibe en modo alguno cómo podría ser de otro modo, ya que los propios individuos deben resolver los problemas que la institución ya no puede tomar a su cargo. En ese sentido específico, hemos ingresado en una sociedad de individuos.

Trabajo personal y servicio educativo

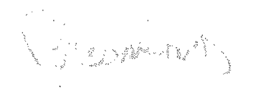
Ya sea porque comprometerse uno mismo es una forma de expansión privada o porque, al contrario, es un sufrimiento prolongado, la dimensión meramente personal del oficio de profesor de secundaria sigue siendo esencial. Muy a menudo, la lógica del establecimiento, la lógica de servicios, se mantiene fuera del meollo de la actividad profesional. En el mejor de los casos, se la percibe como un entorno agradable con ciertos colegas y un buen jefe de establecimiento; en el peor, como un conjunto de constricciones y de intrusiones inaceptables. En Francia, como en otros sitios, los profesores limitan el tiempo que pasan dentro del establecimiento, el cual no llega a exceder el 10%.[62] Pese a las grandes diferencias entre establecimientos y entre sujetos, el trabajo sigue siendo una actividad personal y es necesario tener firmes afinidades para involucrarse en un trabajo colectivo que requiere abrir la intimidad de la clase a la mirada de los otros. Del jefe de establecimiento se espera que proporcione buenas condiciones de trabajo y «cubra» a sus colegas más que movilizar un equipo. Por lo general, las actividades colectivas se perciben como «trabajo sucio», ritos hueros o constricciones ineludibles. Es infrecuente que uno se reconozca en sus colegas sin conocerlos bien, sin percibir su tipo de trabajo y de personalidad. El compromiso en las actividades colectivas se produce, pues, de manera medida, en función de las vocaciones y de los grados de propensión a la militancia, pero nunca es la regla.

62. G. Bonnet y S. Murcia, «Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré», en *Éducation et Formation*, 46, 1996; A. Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times*. Londres, Casell, 1994.

Las afirmaciones según las cuales los profesores no son animadores, psicólogos ni consejeros de orientación, ni siquiera «pedagogos» son otras tantas maneras de protegerse contra un oficio que ya exige mucho. Una hora más ya es una carga considerable.

Sin embargo, parece que las cosas evolucionan paulatinamente y que las actividades dedicadas al «servicio educativo» más allá de la clase progresan, especialmente en los establecimientos difíciles donde la soledad del oficio ya no es soportable, donde las disfunciones colectivas se pagan al contado en cada curso, donde la disciplina ya no puede ser asunto propio de cada cual. Ese trabajo colectivo es encauzado a partir de una materia en común o de un grupo compartido, cuando los profesores comprenden que ya no pueden superar por sí solos las vicisitudes de su oficio, cuando los hechos de violencia de los alumnos o los malos resultados del establecimiento terminan por poner en riesgo a todos. A partir de ese punto, para cada uno de ellos el trabajo colectivo es un recurso para recuperar la seguridad, para no considerar los fracasos como resultantes únicamente de su responsabilidad personal y para renovar su motivación al abordar experiencias pedagógicas. Pero ese trabajo pedagógico nunca se presenta como la respuesta a simples admoniciones del ministerio o del director del establecimiento; se deja ver en la forma de respuestas prácticas y más o menos espontáneas a problemas comunes.

Es muy difícil saber qué destino sigue ese trabajo colectivo, porque suele formar parte de una imagen «publicitaria» del proyecto del establecimiento y ese dinamismo colectivo reposa sobre una cantidad poco sólida de docentes. De todos modos, esa tendencia parece haberse instalado en gran cantidad de establecimientos, especialmente en colegios, cuyas dimensiones se prestan mejor a esa movilización y donde también la dificultad de los problemas encontrados empuja a ello. Paso a paso, sobre las ruinas del programa institucional, se compone otra figura de institución, la de una organización más *política* definida por sus proyectos y sus modos de negociar, por sus relaciones con alumnos y familias considerados como usuarios: se fijan objetivos, se intenta medir su realización, se redefine la división del trabajo, se trabaja en equipo... Pero sobre todo, progresivamente se considera que el trabajo de socialización y de educación no se reduce a la suma de las relaciones pedagógicas en el aula, que es una labor colectiva en la cual la disciplina queda para el merendero, los juegos para el



patio y las elecciones de orientación de los alumnos no son un mero entorno de la vida escolar. Los consejeros educativos, los directivos, algunos supervisores y los inspectores destinados a la vida escolar tienen esa convicción. En los establecimientos considerados como difíciles, no sólo tienen esa convicción: piensan que pasar de un modelo de institución a otro es la única manera de salvar la escuela.

Es ostensible que esa evolución choque plenamente contra el modelo del programa institucional y aquellos que están más apegados a él: entonces denuncian la prolongada decadencia de la unidad republicana, el vaciamiento del oficio, en qué medida impera el espíritu del capitalismo y del *management* y, a fin de cuentas, el imperio de «la pedagogía», pues en el imaginario del programa institucional no hay más que una sola pedagogía, la del cumplimiento de una vocación destinada a alumnos munidos de elementos para recibirla. No causará sorpresa ver que en ocasión de los movimientos contrarios a las reformas de Claude Allègre los portadores de ese tipo de posición fueron especialmente los profesores de *grand lycée* y de los años preparatorios.

El oficio como puesta a prueba

No seamos ingenuos, no imaginemos que una nueva figura de institución surja totalmente elaborada de los escombros de un viejo modelo; el oficio sigue siendo una puesta a prueba personal, pues la subjetividad se sitúa en el núcleo íntimo del vínculo pedagógico. Mientras ese oficio es poco fatigoso «objetivamente» –pocas horas de trabajo obligatorias a lo largo de treinta y tres semanas–, los docentes lo describen como agotador, y el 90% de ellos se considera estresado porque en la mayor parte de los casos ni la calma en el aula ni la motivación de los alumnos son adquiridas de modo definitivo.[63] Les hace falta hallar la distancia correcta, no dejarse engullir por una actividad que pronto puede virar hacia la obsesión y a la desvalorización personal y en la cual los problemas privados desbordan sobre la vida profesional mientras que las



63. M. Wawrzyniak y D. Lassarre, «Stress et violence: personnels de l'éducation nationale en souffrance», en *Pêrspectives Psy*, 3, 4, 1999.

puestas a prueba profesionales amenazan la vida privada.[64] El peso de esas dimensiones afectivas hace que la psicología espontánea parezca proporcionar las claves de interpretación de los problemas de unos y otros: las dificultades profesionales se explican merced a la psicología de los individuos y, en sentido inverso, los profesores se ven tentados a explicar sus problemas personales como producto de sus vicisitudes profesionales. Ahora bien, las investigaciones de la MGEN señalan que, si bien los docentes no son más depresivos que el resto de la población, ellos se perciben como más depresivos a causa de su oficio, atribuyendo su depresión a su trabajo.

Muy pronto la dificultad para dar clases puede virar hacia una verdadera hostilidad para con los alumnos. «Se tiende a la iniciativa privada; uno tiene cada vez menos vacaciones. En Navidad, se pasó de quince a doce días... Yo enseño para ganarme la vida; los alumnos no tienen una base, son poco sólidos, no muestran una buena crianza, no saben contar, carecen de recursos intelectuales, no comprenden nada, tienen asistencia, ni siquiera entienden qué se les pregunta... Eso, eso es lo que me interesa enseñarles; el nivel es cada vez menos afianzado, el nivel del examen también baja. Algunas veces siento miedo: son repulsivos, y dejo el curso; no tienen aptitudes para razonar; lo mismo pasa con las chicas.» Según creo, desde hace diez años esas opiniones se endurecieron notoriamente: el deseo de ver excluidos a los alumnos demasiado endebles o cuyo trato es demasiado trabajoso no se oculta en modo alguno.[65] Las aseveraciones hostiles con relación a los alumnos provenientes de la inmigración, ausentes hace diez años, se volvieron mucho menos infrecuentes, y las actitudes racistas vehiculizan cada vez menos eufemismos en los establecimientos de extramuros.[66] En no pocos casos el trabajo es vivido como una «fantochada» en la cual ni clases ni notas tienen sentido, pues todo el trabajo se dedica a mantener un orden escolar mínimo, y eso trae aparejado una sensación irrefrenable de desprecio y desvalorización de sí. «El fracaso de los alumnos hace daño; uno se siente mediocre.»

64. S. Lazarus, *Psychological Stress and the Coping Process*. Nueva York, McGraw Hill, 1996.

65. Los años transcurridos entre *Les lycéens* (1991) y *L'hypocrisie scolaire* (2000).

66. J. Favre-Perroton, *École et ethnicité: une relation à double face*, tesis. Universidad de Burdeos-II, 1999; J.-P. Payet, «La ségrégation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l'école», en *Revue Française de Pédagogie*, 123, 1998.

En ese contexto, la sensación de obtener logros aporta, por el contrario, grandes satisfacciones porque el avance de los alumnos en verdad parecen obra del profesor. «En cuanto al cambio indecible de un alumno, es difícil describirlo, describir esas modificaciones. Uno se toma por el Hacedor, uno se dice: «Esto se debe a mí». Acaso sea un error, pero procura una satisfacción increíble». El teatro, la seducción, un verbo efectista, clases bien dictadas y bien entendidas generan mucho más que la mera satisfacción por el trabajo cumplido, refuerzan el sentimiento de valor propio, del influjo personal, y uno suele terminar apegándose a los alumnos, incluso a los más endebles, no bien tuvo la sensación de hacerlos avanzar un poco, de tener cierta gravitación en la vida de ellos. Y como los alumnos suelen ser avaros en evidencias de gratitud, estas últimas tienen, por ende, más valor. Cuando se sitúa conforme al registro colectivo del estatuto, el mundo docente suele preferir la queja a la satisfacción; pero como la relación con los alumnos es más íntima, paradójicamente es más difícil confesar una expresada en lo profesional. «En el ámbito docente, en las instituciones escolares tengo quien celebre mis ocurrencias. No entre los alumnos, porque me gusta mucho enseñar.» La alegría de enseñar está a la altura de las pruebas superadas.

Sin embargo, más allá de que la experiencia profesional signifique una vivencia buena o mala, nuca deja de ser un asunto puramente personal. En ocasión de una investigación en que nos habíamos esforzado por presentar distintas tipologías de docentes a un grupo de profesores, éste rechazó todas las composiciones de lugar. Los diferentes pares de categorías cómodas –autoritarios/permisivos, comprometidos/ritualistas...– fueron rechazados como no pertinentes. Las únicas categorías en que los profesores se reconocieron obedecían a una suerte de psicología elemental, la que definía un modo de involucrar su personalidad en el trabajo. «Admírame», dice el profesor con «aires de grandeza» y «pretencioso»; «Óyeme», dice el profesor prontamente sospechoso de «sadismo»: «Ámame», dicen el «demagogo» y el «histérico»; «Les quiero», dice el profesor «depresivo», porque los alumnos nunca le brindan plenamente ese afecto.[67] Evidentemente, ésos no son tipos de per-

67. Tipología propuesta por B. Dumora en F. Dubet y D. Martuccelli, *À l'école*, *op. cit.*

sonalidad, sino distintas formas de encarar una puesta en escena, de comprometerse en una relación, de construir una interacción que es a medias una *commedia dell'arte* y a medias una revelación para el propio sujeto. «Soy distinto según los grupos; es un desafío. Me gusta ver cómo voy a apañármelas... La elección que uno hace es un emergente de su personalidad.» En todos los casos, ya sea que la experiencia se viva como dichosa o desdichada, las tensiones y los conflictos sociales «objetivos», los que se analizan en términos de sistema, son percibidos como conflictos psicológicos, como puestas a prueba de la personalidad. Ya veremos que esta conclusión no corresponde únicamente a la escuela.

La socialización por la experiencia

Existen dos maneras de interpretar la índole de la experiencia profesional de los profesores de secundaria. La primera opta decididamente por un análisis en términos de crisis. Todo encuentra cómo explicarse en la desmembración de un programa institucional; se considera que la distancia respecto del modelo es un fracaso de la socialización, una crisis dominada por la distancia entre profesores y alumnos, imposible de superar, excepto en los establecimientos privilegiados y toda vez que los profesores dan pruebas de un talento y un carisma excepcionales. Sin lugar a dudas, es la imagen más frecuente, la que se impone en los medios masivos, y es la movilizada a veces por las asociaciones de docentes para dejar en evidencia las dificultades de su tarea y así obtener más recursos y mayor reconocimiento. Todo transcurre, entonces, como si Francia estuviera cubierta de barriadas periféricas en las que los colegios serían los herederos lejanos de una situación colonial. Desde ese punto de vista, sólo habría socialización bajo el régimen del programa institucional.

La segunda interpretación considera que el desajuste del programa institucional es el producto «normal» de la modernidad cultural, de la promoción del sujeto, de la transformación en los modos de legitimidad y de la escuela de masas misma, que intensifica inexorablemente la lógica de servicios. En ese caso, la experiencia docente no es reducible a un efecto de la crisis del programa institucional: también bosqueja otra manera de llevar a cabo el trabajo sobre los otros. Desde luego, al igual que no debe contraponerse a

la decadencia actual una imagen encantada y eterna de la institución, no deben invertirse los juicios y contraponer una suerte de ideal de la experiencia abierta al mundo tétrico de la socialización reducida a una normalización. Más vale intentar renunciar a esos juicios y ver, «sin risas ni llantos», «cómo marchan las cosas».

Para empezar, recordemos que no todos los colegios y liceos están en las catastróficas situaciones que a veces uno se complace en describir. De forma «objetiva», no funcionan peor que las escuelas primarias cuya vida es, de todos modos, más apacible. Que los resultados obtenidos no se condigan con las aspiraciones no es menos matizado en nuestros días que en tiempos pasados: el nivel no se desplomó; la violencia está lejos de ser la norma, aunque ya no sea un tabú que callar sino un estigma que conviene exhibir. Hoy como ayer, la totalidad de los programas ya no es algo adquirido por la totalidad de los alumnos. El trabajo en equipo es más frecuente ahora que tiempo atrás; y no olvidemos que una parte de la decepción proviene de que sabemos mejor qué produce la escuela que en esos buenos viejos tiempos de un liceo ciego a su propia producción. Todo ello no significa que la escuela marche bien, que funcione y por ende que en ella se efectúe un trabajo de educación.[68] ¿Cuál es la índole de ese trabajo?

Puede considerarse que todo eso no se juega en la distancia entre profesores identificados con un programa institucional y alumnos que serían ajenos a él, porque observamos una fuerte *homología* entre la experiencia de los docentes y la experiencia de los alumnos.

De igual modo que la debida construcción de su experiencia profesional por parte de los profesores, se espera que cada alumno de liceo y colegio construya su experiencia de alumno, en idénticos términos. El profesor logra su cometido cuando llega a construir esa experiencia, mientras que los alumnos se socializan en la escuela sólo cuando son los sujetos de su propia educación. Dicho de otro modo, el oficio de alumno no consiste en someterse y adherirse a modelos llegados desde lo alto; consiste en construir su experiencia como alumno, en dar sentido a su trabajo a partir de elementos tan dispersos como lo son para los docentes. Debe saber cuál es la utilidad social de sus estudios, debe hacer proyectos; le

68. C. Thélot y P. Joutard, *Réussir l'école*. París, Seuil, 1999.

hace falta llevar adelante relaciones complejas entre su estatuto de alumno y su estatuto de joven, dar sentido intelectual a sus aprendizajes. Sólo es sujeto de sus estudios en la medida en que llega a resolver esos problemas, de la misma manera en la que el profesor no hace su trabajo más que si lo ayuda a cumplir esa tarea. La lógica del proyecto y de la movilización se impone a unos y otros, y eso sucede de modo más tajante conforme uno se aleja de las condiciones del programa institucional.

Cuando el profesor fracasa, se siente desvalorizado, y hay casos en que llega a detestar a sus alumnos. Cuando el alumno fracasa, pierde toda autoestima y puede intentar salvar su imagen agrediendo a los profesores. Unos y otros también pueden dar a entender que siguen el juego y, así, vaciar de todo contenido real sus experiencias cruzadas. En suma, las experiencias de profesores y de alumnos son las dos caras de la misma moneda. Unos y otros están menos definidos por su rol que por su capacidad de constituirse en la resolución de problemas de orden, de motivación, de sentido. Como sus profesores, los alumnos deben construir su integración en un orden escolar; como los profesores, deber hallar en sí mismos principios de motivación, y a menudo esa tarea les parece más difícil que la de los adultos pues, pese a todo, están dominados por los adultos y se les presta una atención mucho menor. El logro de la tarea de unos remite a la de los otros; la violencia de unos es eco del desprecio de los otros; las motivaciones de unos engendran las motivaciones de los otros. En los establecimientos difíciles, a veces se tiene la impresión de que dos bandos se enfrentan en las situaciones más tensas: el de los profesores y el de los alumnos, uno y otro procurando mantener en alto su imagen. Cuando se estudia a los alumnos y a los profesores, nada es más perturbador que ver el paralelismo de sus discursos y de sus experiencias, mientras que en un primer momento muy a menudo dan la impresión de vivir en dos planetas distintos.

Las experiencias integradas de los alumnos se corresponden con las experiencias integradas de los profesores. Las dificultades y el estallido de las experiencias de los alumnos se corresponde con el estallido análogo de la experiencia de los profesores. En ocasiones, también sucede que al ritualismo y a la retirada de los alumnos remiten el ritualismo y la indiferencia de los profesores, preocupados por mantener un orden escolar superficial, una relación que los alumnos de liceo califican de «Canada-Dry»: tiene un deje

a escuela, pero... A veces, los alumnos se constituyen en contra de la escuela, eligen la cultura de la calle en contra de la cultura de la escuela, del mismo modo que los docentes se perciben como misioneros en tierras hostiles. Unos y otros ya no saben en verdad qué deben hacer juntos.

Si bien todas esas experiencias son vividas como puramente individuales por todos los protagonistas de la relación pedagógica, eso no impide que estén socialmente jerarquizadas y repartidas de modo conciso. En la cúspide del sistema, la formación de experiencias integradas resulta evidente; en el sector medio, llegan a construirse; «abajo», hay dificultades insolubles que terminan por destruir a los profesores tanto como a los alumnos. Es cuestión de un juego de extrema brutalidad, el de una sociedad en la cual la socialización es más un trabajo de creación de uno mismo que simple inculcación cultural, el de un mundo donde la afirmación del sujeto colisiona contra las desigualdades y contra la dominación. Ese juego también es más brutal en el colegio que en el liceo porque el colegio es presa de una contradicción fundamental de la que no llega a salir: su modelo cultural es el propio del liceo de la élite, su realidad demográfica es la realidad de la escuela primaria común. En el liceo, las primeras selecciones ya tuvieron lugar; además, los alumnos son mayores y las tensiones pueden ser más moderadas.

El mundo de los liceos y de los colegios vacila entre la crisis y el cambio; según el punto de vista que se adopte, pueden interpretarse en uno u otro sentido las conductas. En todos los casos, el impacto de la desarticulación del programa institucional parece más brutal, en relación directa con la sensación que dan de estar aplastados por su imagen y su imaginario los actores. Sin embargo, los gérmenes de ese desgajamiento ya estaban presentes en el proyecto mismo del programa institucional del liceo y del colegio. En tanto universal, tenía vocación de abrirse y ofrecerse a todos y a perder, así, su función diferenciadora y productora de la élite. Merced al carácter democrático de sus principios más que de sus modalidades de funcionamiento, inexorablemente llamaba a un reconocimiento del alumno como sujeto, y el núcleo duro de la demografía de los profesores permanece ligado por mil y un lazos al espíritu de Mayo del 68 en el que muchos ensayistas ven actualmente la fuente de todos los males, con lo cual dan a la institución un sentido conser-

vador que no tenía. Centrado en la vocación más que en un oficio fuertemente normalizado, ese programa era portador de las primeras evidencias de un trabajo cada vez más personal y cada vez más «emocional». Por ese conjunto de motivos, el pasaje del liceo tradicional a la enseñanza secundaria de masas fue deseado por todos; durante casi cincuenta años, todas las políticas escolares contribuyeron a ello, y la gran mayoría de los franceses alzó su voz en ese llamamiento y respondieron a esa oferta educativa. No es un impacto llegado de fuera que transformó el programa institucional de liceos y colegios; esa mutación es fruto de sus propias obras.

Como el programa institucional está preñado de su desarticulación, debemos superar el discurso de la crisis e intentar comprender cómo se construyen de manera «positiva» el trabajo de los profesores y el de los alumnos. Sus dificultades y vicisitudes no son resultantes únicamente de la crisis de un mundo ya ido; incluso existen a imagen de la condición moderna, centrada en una obligación de libertad, una obligación de autoengendramiento. Es evidente que eso no se hace bien, que una gran demasía de actores afrontan pruebas insuperables; pero con el mundo de los liceos y de los colegios ya pasamos a *l'altra riva*.

CAPÍTULO 5

EL LUGAR DEL OFICIO: LOS FORMADORES DE ADULTOS

El encanto y la utilidad de la investigación de campo provienen de que a veces ésta produce resultados inesperados. Usualmente, uno se dirige a los sociólogos cuando las cosas no llevan el rumbo previsto, cuando las organizaciones o las políticas no llegan a alcanzar las metas y los objetivos que se fijaron. Si hemos elegido trabajar con formadores de centros de reeducación profesional (CRP) se debe, por el contrario, al pedido de la directora de uno de esos centros, que nos propuso concurrir para hacer observaciones, habida cuenta de que el trabajo de los formadores parecía relativamente eficaz sin que los responsables de los centros supieran exactamente por qué y cómo. Esos formadores llegan a dar una cualificación profesional a trabajadores discapacitados que deben cambiar de oficio; y uno ignora cómo llevan a cabo el «milagro» consistente en transformar, a lo largo de algunos meses, a un camionero en oficinista.

Evidentemente ese tipo de pedido nos pareció (a Olivier Cousin y a François Dubet) extraño y nos produjo un vago recelo. Sin haber estudiado la eficacia de los CRP, no podemos confirmar ni desmentir las impresiones de los responsables; pero fue ineludible constatar que el trabajo de los formadores reunidos en un grupo de intervención sociológica parecía fuertemente integrado y cercano al modelo del programa institucional tal como se definió anteriormente.[1] A diferencia de otras experiencias profesionales estudiadas

1. Los formadores con los que hemos trabajado provienen de cinco centros diferentes y afirman que entre el 70 y el 100% de los asistentes encuentran un empleo al salir de los CRP. No hay motivo para no creerles; pero sí los hay para preguntarse acerca de la construcción de esas cifras. Uno no sabe si ellos toman en cuenta la deserción durante el transcurso de la capacitación, ni tampoco cuáles son la estabilidad y la duración de ese empleo; uno carece de todo parámetro respecto de dobles contabilidades, en cuanto a la noción de «subempleo»: ésta deja la puerta abierta a todas

en este libro, dicho trabajo parece construido en torno a un centro, el oficio, oficio que transmitir y oficio de transmisión. En torno a ese oficio y, en términos más amplios, de una conciencia de clase obrera, sí se constituye un programa institucional que estabiliza las relaciones entre los formadores y los participantes del taller, y se jerarquizan valores e identidades. Ese oficio también parece resistir a las fuerzas de estallido que actualmente son correlato de muchas otras formas de trabajo sobre los otros. Al mismo tiempo, hoy en día ese oasis de programa institucional está amenazado por el decaimiento del oficio ante las competencias, por la evolución del mercado de las formaciones y, en términos más amplios, por las transformaciones del público orientado hacia esas formaciones.

Así, la figura institucional que se desprende de este capítulo no es, por cierto, la más ejemplar de las ejemplificaciones acerca del mundo de la formación profesional de adultos. Tampoco hay algo que sobreviva por mucho tiempo; sin embargo, es un *caso* a partir del cual pueden derivarse algunas enseñanzas. Después de todo, para comprender las formas más banales del sindicalismo, no es inútil conocer sus formas más excepcionales y más antiguas, como las del sindicalismo de prensa y obreros gráficos, por ejemplo. Es verosímil que los formadores de los centros de reeducación profesional sean una excepción; pero son un caso útil para el razonamiento que subyace a este libro.

Los centros de reeducación profesional

Al decidir trabajar con un grupo de formadores de adultos, pensábamos captar una pequeña parte de un universo a menudo descrito como una nebulosa compuesta por una miríada de unidades pequeñas, pues uno cuenta con varios millares de organismos de formación que emplean a 400.000 asalariados, de los cuales 250.000 pertenecen a la planta permanente y 150.000 son auxiliares suplentes.[2] En ese mosaico, a veces presentado como confuso,

las interpretaciones. Así, esas cifras son objeto de querellas y de sospechas sin fin. Pero en cualesquiera de los casos bastan para la habilitación de los centros de formación por parte de los ministerios responsables.

2. En Francia hay 85 CRP. Cada uno de ellos da empleo remunerado a algunas decenas de trabajadores.

heterogéneo, competitivo, anárquico, poco profesional y no siempre muy «transparente» en sus hábitos, podíamos esperar encontrarnos muy lejos del modelo «puro» del programa institucional.[3] En cuanto a la identidad profesional de los profesores, los especialistas más atentos y más favorables hablan de una «actividad social en vías de definición» o de una «identidad profesional emergente».[4] El carácter relativamente nuevo de estos oficios de formación e inserción, el fárrago de reglamentos y convenciones y el crecimiento muy veloz de ese sector –433.200 involucrados en 1980, 845.965 en 1992– bastan para explicar esas incertidumbres, a las que debemos sumar muchos otros factores como las rápidas modificaciones en los oficios, las querellas que afrontaron las cualificaciones contra las competencias, las incertidumbres acerca de la inserción, las tensiones y las rivalidades entre los centros de formación, el sistema de instrucción nacional y las formaciones del tipo «pensionado», entre los sindicatos, las federaciones patronales y los ministerios que habilitan esas modalidades.[5]

Los objetivos de esas formaciones son de por sí muy diferentes, y hasta heteróclitos en función de los niveles de los públicos formados y de las metas elegidas. Se ha abierto todo un abanico entre formaciones escrupulosamente técnicas y formaciones más «sociales», centradas en la inserción más que en la cualificación, formaciones que a veces reciben el apelativo de «fiasco», que apuntan a dar ocupación a desempleados de larga duración poco cualificados y a jóvenes que «marean la perdiz» entre su vuelta a la escuela y el acceso a un empleo...[6] Ni quienes toman los talleres ni los formadores tienen unidad; algunos se respaldan en una fuerte identidad de oficio, otros no; algunos tienen cualificaciones técnicas, otros «trabajan sobre la persona», sus proyectos, su presentación de

3. M. Freutrie, «Vers une société formative?», en R. Bourdencle y L. Demailly (comps.), *Les professions de l'éducation et de la formation.* Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998.

4. J.-P. Géhin, «Le métier de formateur: quelques contours d'une identité professionnelle émergente», en R. Bourdencle y L. Demailly, ibidem.

5. Cf. el artículo de referencia de L. Tanguy, «La formation, une activité sociale en voie de définition?», en M. Coster y F. Pichault (comps.), *Traité de sociologie du travail.* Bruselas, De Boeck, 1994.

6. C. Nicole-Drancourt, *Le labyrinthr de l'insertion.* París, La Documentation Française, 1991.

aquélla, y se consideran como trabajadores sociales, psicólogos o terapeutas.[7] Y como los formadores surgieron de todos los horizontes, como a menudo siguieron itinerarios escolares y profesionales algo caóticos, todo dejaba entender que no es en este mundo donde encontraríamos formas todavía sólidas del programa institucional.

Las trayectorias de los alumnos

Los centros de reeducación profesional reciben a un público de trabajadores en situaciones desventajosas que deben recibir formación para cambiar de actividad profesional. Esos trabajadores llegan a los CRP para una formación de varios meses al cabo de un itinerario de orientaciones sucesivas. En primer término, una comisión consultora, la COTOREP,[8] reconoció ya la discapacidad de los aspirantes y los distribuye en varios direcciones a partir de test psicotécnicos. Algunos de ellos son orientados hacia el trabajo y la ANPE. Otros son orientados hacia el ámbito usual, beneficiándose con dispositivos de adaptación y de acompañamiento en la medida en que sus empleadores pueden adoptar los puestos de trabajo y sacar provecho de las rebajas impositivas. Otros, los más endebles, son ubicados en talleres protegidos y centros de ayuda por el trabajo (CAT). Por último, algunos de esos trabajadores pueden beneficiarse con una formación, ya sea dentro del marco común de la Asociación para la Formación Profesional de Adultos (AFPA), o en los CRP. Los que llegan a los CRP ya no pueden ejercer su actividad profesional pero están en condiciones de ocupar otro puesto de trabajo. A menudo son obreros afectados por problemas de columna, que ya no pueden conducir durante largos períodos un rodado o cargar grandes pesos, o bien empleados alérgicos a los productos que manipulan, como peluqueras o

7. Ya hubo suficientes burlas acerca de las trabas de esos formadores, que a los más desprovistos no venden más que sucedáneos de ciencias humanas... Pero cómo no sonreír ante fórmulas del estilo de «hay que tener un gran dominio del habla», que encontramos en las obras destinadas a esos formadores. Ch. Massip, *Évolution des publics en alternance et de la professionalité des formateurs*. París, L'Harmattan, 2000.

8. COTOREP: Comisión técnica de orientación y recategorización profesional.

panaderos. Hay casos en los que las discapacidades son más graves: problemas de vista, de audición o motores; pero no impiden toda actividad. Pese a ello, en todos los casos, esas discapacidades imponen una reconversión profesional en la mitad de una vida. Eso no deja de provocar una crisis profunda, pues la mayoría de quienes concurren a los CRP no tienen un alto nivel de cualificación escolar y profesional; casi todos deben hacer el duelo de un oficio que fue una parte importante de su identidad y que ahora les está vedado para siempre. «Cuando pedimos al operario de una grúa que cambie de oficio, contesta: "Imposible; yo manejo grúas", y se aferra a esa condición. No dice que ya no sale de su casa, que siente vergüenza, vergüenza de estar junto a su ventana o ante su puesto cuando debería estar en el trabajo.»[9] Al riesgo de un desempleo muy prolongado se suma la obligación de cambiar de actividad, a menudo de abandonar una actividad manual y física por un empleo de oficina y de servicio, por una actividad más o menos cualificada para la cual quienes concurren a los talleres no están preparados por la formación escolar que poseen.

De todos modos, no hay que formarse una imagen miserabilista de ese público, pues el taller de formación de dieciocho o veinticuatro meses tiene igual remuneración que el empleo abandonado, y a veces mejor. En cualquiera de los casos, según opinan los formadores, las personas que concurren a los talleres están en una situación «confortable» en la medida en que las sumas invertidas por las empresas que no emplean al menos a un 6% de trabajadores discapacitados que suman su cuota parte en un fondo de ayuda.[10] Además, las empresas son incitadas a tomar a esos trabajadores: dichos empleos reciben fuertes ayudas, el acondicionamiento de los puestos de trabajo son financiados con fondos públicos, y muchos puestos de trabajo «normales» pueden ser ocupados por asalariados cuyo tipo de discapacidad no es un impedimento. Uno puede ser chófer, si era alérgico a la pintura, manejar la vigilancia

9. El 85% de las personas formadas en 1999 era de nivel V y V *bis*, equivalente –en el mejor de los casos– al antepenúltimo año de secundaria, mientras que en ese mismo momento el 30% de las personas tomadas por EDF contaba con un *baccalauréat* profesional, el 35% con un BTS o un DUT, y un 35% era de nivel *bac* + 5.

10. La AGEFIPH (Asociación Gerente del Fondo de Inserción de Personas Discapacitadas) es la encargada de administrar esos fondos y, por ejemplo, en 1999 financió 17 mil capacitaciones.

por circuito de vídeo cuando ya no puede cargar peso, ser vendedor cuando ya no puede ser calderero...

Una historia militante

La índole de las formaciones ofrecidas y la de quienes concurren al taller no son aquello que permite hablar de oasis institucional. *A priori* la idea de servicio de formación sería menos gravosa y más verosímil en un mundo en que no se habla de Dios, de ciencia ni de nación, de ninguna de las grandes teologías de las instituciones. Sin embargo, se hablará de institución porque los formadores con quienes hicimos esta investigación trabajan en centros de reeducación profesional fuertemente marcados por una historia militante. Sean o no militantes sindicales, los integrantes del grupo de investigación trabajan en centros que emanan más o menos directamente del movimiento obrero, y más específicamente de la CGT. Ese vínculo con el movimiento obrero permite concebir ese tipo de formación como una forma de programa institucional.[11] Surgidos de la Resistencia y de la Liberación, los centros de reeducación profesional y, en términos más amplios, la formación profesional de adultos (FPA) fueron considerados creaciones del movimiento obrero deseoso de asegurarse el control de la formación en los oficios de la industria y de la construcción a partir de una pedagogía de los contenidos concretos basada sobre un carácter progresivo de las enseñanzas y, así, desarrollar un proyecto de promoción obrera. Todo consistía en dar al trabajador las herramientas de un oficio que a la vez le permitiera construir un espacio de autonomía frente a la organización científica del trabajo y darle una cualificación lo suficientemente amplia como para que pudiera progresar en el ámbito profesional, y con ello escapara a la mera lógica de las necesidades fluctuantes de la tecnología y de la producción, a la demanda patronal de formaciones breves y directamente adaptadas a los puestos de trabajo. Ese «humanismo tecnológico», según la expresión de Georges Friedmann, es el lejano heredero del sindicalismo por oficio.

11. Cf. B. Bonnet, *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*. París, L'Harmattan, 1999.

Desde esa perspectiva, puede hablarse de programa institucional, porque la formación en el oficio no es reducible a un servicio ofrecido a distintos «clientes», obreros o empresas y, sobre todo, debido a que la enseñanza de un oficio es concebida como un proyecto educativo, como un «proyecto moral» que apunta a la totalidad de la persona, a su socialización y a su emancipación por intermedio de la enseñanza de la disciplina propia de un oficio. Ya no consiste en una de esas grandes figuras sagradas de instituciones como Iglesia, escuela u hospital, sino en una modalidad de acción igualmente integrada en torno a valores compartidos, a una práctica con una fuerte impronta de vocación militante, y a un conjunto de organizaciones pequeñas, de asociaciones capaces de protegerse de su entorno o, más precisamente, de resistir contra él y combatirlo creando un tipo de actor social simultáneamente integrado en la sociedad industrial y capaz de resistir al capitalismo.

Sin duda, las cosas cambiaron mucho desde esos tiempos fundacionales. A partir de los años setenta, la FPA fue embarcada en una amplia modificación, puesta en vigor por la creación de la AFPA en 1982. Aún bajo la óptica de la CGT la educación técnica y profesional se volvió prioritaria, pues la formación de adultos se reducía a un rol de complemento de la escuela. Muchas de las culturas del oficio se debilitaron ante el alza creciente de competencias adaptadas a las constricciones particulares de cada empresa.[12] Sobre todo, el crecimiento del desempleo transformó profundamente la índole de los públicos tocados por esos sistemas de formación, ya que los problemas de empleo suplantaban a los del trabajo y paulatinamente los trabajadores en proyecto de movilidad eran reemplazados por desempleados y «casos sociales». Por ende, es verosímil que el tipo de formación aquí estudiado se vea en riesgo e incluso no sea acaso más que una figura residual de la formación de adultos. Pero, mientras se aguarda a que esa historia llegue a su fin, uno siempre puede considerarlo un testimonio de una forma de trabajo sobre los otros inscrita en un programa institucional.

12. Cf. el dossier «Compétence», *Sociologie du travail*, n.º 1, p. 43, 2001.

El núcleo íntimo del oficio

Gente con oficio

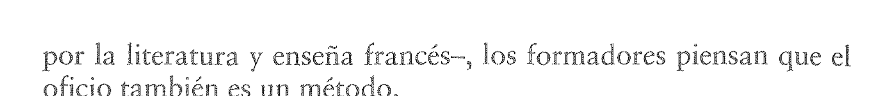
En torno a ese oficio los integrantes del grupo que constituimos recomponen plenamente su experiencia y le dan una unidad. Desde ese punto de vista, nada les desestabiliza, y la mayor parte de los problemas que salen a su paso son remitidos a esa identidad del oficio. En primer lugar, les gusta su oficio, oficio a menudo adquirido precozmente, que ellos describen como una identidad y una verdadera cultura. «Entre nosotros, decimos: los tesoreros, los secretarios.» Muchos de ellos empezaron «de abajo», son obreros cualificados que adquirieron una cualificación de técnico gracias a la formación permanente y a los cursos nocturnos. Todos trabajaron en alguna empresa e inscriben su profesión de formador en una trayectoria de movilidad ascendente. Tal como gran cantidad de obreros que llegaron a ser formadores, deben su promoción a la formación para adultos y le guardan gratitud.[13] Igual que los profesores de primaria, otrora beneficiarios del elitismo republicano, están bien situados para creer en las virtudes de la institución.

José, munido de un certificado de CAP, fue cableador de la Philips durante más de diez años antes de ser formador gracias a la formación permanente y a los cursos nocturnos. Militante de la CGT, llegó a ser formador en nombre de los «valores sindicales y de solidaridad». Michel era electrotécnico; él también es un producto de la formación permanente que llegó a ser formador –según afirma– porque tiene una cultura religiosa y porque siempre militó en los movimientos de educación popular entre los niños. En su opinión, su oficio es una manera de saldar su deuda: «Como tomo en cuenta mis propias dificultades de aprendizaje, pongo el acento sobre el gusto por el rumbo de la enseñanza, hago que surjan recursos, intento valorizar las competencias. En la formación existe el énfasis en la técnica; pero también hay otra cosa, lo relacional. Eso es lo que más me gusta». Thierry es óptico, antes de definirse como

13. Ese tipo de itinerario es bastante frecuente en la formación profesional de adultos en los oficios industriales estudiados por B. Bonnet, *La formation professionnelle des adultes...*, *op. cit.*

docente: «Siempre quise hacerlo, pero nunca quise trabajar en una dependencia de la instrucción pública». Luc es especialista en sistemas de televigilancia, se formó merced a la propia experiencia laboral antes de entrar a un centro de reeducación como integrante de los jurados de la AFPA. Ese oficio le interesa porque «el trabajo psicológico es importante: la gente está hecha trizas». Marie era secretaria en la Olivetti y eligió ser formadora porque «le interesa por la gente y por la autoformación». Estelle también es secretaria; obtuvo su cualificación gracias a los cursos vespertinos y una formación en el CNAM. En cuanto militante sindical, ya no soportaba las relaciones de la empresa. Alain, el único no profesional del grupo, enseña inglés. Poseedor de un DESS y de un DEA en economía, tuvo una gran «salida» en las empresas, sin dejar de estimar que su «gran oportunidad es haber fracasado en el CAPES de economía». A lo largo de todo el trabajo del grupo, no dejará de excusarse por no tener un verdadero oficio.

Todos esos formadores comparten algunos rasgos comunes. El más acusado de ellos obedece a que se definen por su oficio; nunca hablan en tanto formadores *in abstracto*, sino en tanto cableador, técnico, óptico, secretaria... Todos afirman que pasan mucho tiempo formándose, yendo a las empresas y a talleres de perfeccionamiento. También todos se perciben como personas beneficiadas por una movilidad social y profesional ascendente gracias a la formación permanente y –circunstancia que merece ser resaltada– todos piensan contar con el beneficio de muy buenas condiciones de trabajo: tiempo de formación, número acotado de asistentes al taller, buen marco profesional, buen equipamiento técnico, ingresos convenientes... Ninguna de las personas con las que hemos trabajado comparte la cultura de la queja que impera en los recintos de la escuela, del hospital y del trabajo social. Todos se siente reconocidos y «a sus anchas» en su trabajo como formadores. Ellos tienen una conciencia orgullosa de su oficio, de la técnica que dominan, y lo proyectan sobre su rol de formador. Eso redunda en que no perciban distancia alguna entre sus competencias profesionales y su actividad pedagógica. Su oficio es a la vez su identidad y su herramienta de trabajo. Este oficio no sólo se considera objetivo de la formación, sino que también es la herramienta de esa formación. Mientras los profesores dependientes del Ministerio de Instrucción Nacional suelen percibir una gran brecha entre lo que deben enseñar y las condiciones de esa enseñanza –uno quería enseñar el amor


por la literatura y enseña francés–, los formadores piensan que el oficio también es un método.

Una formación práctica

Esa notable continuidad obedece a una técnica de formación y de enseñanza vivencial, que se esfuerza por neutralizar las lagunas escolares de quienes concurren a los talleres. Consiste en una enseñanza basada sobre ejercicios simples y siempre concretos, que paulatinamente aumentan en complejidad y abstracción. Se destina poco tiempo al dictado de clases, a exposiciones generales; hay especialmente ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas conforme a un modelo de compañerismo. Las explicaciones «teóricas» llegan cuando son necesarias para la resolución de un problema; y los formadores son muy cuidadosos al eludir un modelo escolar del cual la mayor parte de los concurrentes al taller conserva malos recuerdos personales. La regla es que cada uno avance hacia lo más alto de sus capacidades, sin preocuparse por clasificaciones y niveles. En conjunto, los formadores confían en los test que orientan a los candidatos hacia su centro de formación y ellos mismos se declaran sorprendidos por los progresos de sus alumnos, que por otra parte *no son tratados como alumnos sino como compañeros*.[14]

En ello reside el secreto de una formación que nadie, en el grupo, pone en entredicho: la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias y en disciplinas que parecen imponerse de manera objetiva en el mundo de la producción. Las tecnologías y las condiciones de trabajo son lo que son y nadie lo discute, incluidos los formadores más sindicalistas. Para formar de modo eficaz, basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace.

Hemos seguido a Luc en su trabajo. Para entrar al centro de reeducación, hay que pasar por el yugo del sistema de televigilancia, declarar sus datos personales, aguardar a que se abra la puerta... «Yo enseño mi oficio –dice Luc–, me formé a mí mismo pasando de

14. Sin duda, ese compañerismo podría considerarse como un programa institucional particularmente ritualizado.

una empresa a otra, manteniéndome al tanto de los cambios. Yo nunca recibí formación para formar.» Luc también instaló un sistema cerrado de vídeo lo más cercano posible a los que encontrarán como mecanismo de vigilancia en la vida activa quienes concurren a los talleres. Toda la jornada y toda la semana, los asistentes a talleres imaginan que están en una empresa; aprenden a manipular las herramientas, se ponen en contacto con las condiciones de trabajo y, sobre todo, con la disciplina del trabajo. «Lo difícil aparece en la dimensión de la disciplina... Uno no debe calcar todo lo de la empresa, no puede reaccionar como una empresa; ellos son aprendices, personas que están aprendiendo; uno no los despide si cometen un error, como pasa en una empresa. Aquí, uno cae en la simulación, uno no tiene verdaderos clientes; en consecuencia, es muy difícil inculcar a la persona que tras eso puede haber riesgos.» Entonces hay que estar cerca del grupo, permanecer con él, dar el ejemplo. Sin embargo, todas las relaciones permanecen centradas en el oficio. «Uno intenta darles una contención, va a la par de un trabajo social. A las personas que se desligaron de ese modo y desde hace tanto, hay que enseñarles el proceso de la empresa: llegar a horario, vestirse del modo correcto... Tras el paso de esos once meses, esas personas tienen que volver a salir a flote.» Como los talleres tienen momentos en que coinciden dos grupos, los más fogueados tienden la mano a los novatos. Les dicen por qué usar corbata, pues la formación alcanza los detalles más ínfimos: qué hacer cuando durante una conversación telefónica el lápiz se te cae de las manos, cómo no hablar demasiado rápido, las formas de orientar a las personas. Hace falta aprender expresiones de cortesía y de buenos modales del tipo «Use el ascensor», «Le conviene seguir por este pasillo...», también hace falta aprender a «no pedir disculpas por las llamadas telefónicas». Uno se forma al tomar parte en la vida de un grupo de trabajo; y Luc habla de los asistentes como de «colegas» suyos. Al comenzar el taller, esos colegas tienen un aire envarado, incómodos con su corbata y sus fórmulas amables recién adquiridas.

Jacques forma a los futuros ópticos. La corbata es obligatoria porque lo será en la vida activa; el tratamiento de usted también, y por idénticos motivos. Como no hay escasez de recursos, Jacques permite a los alumnos cometer errores, montar varios pares de gafas antes de hacerlo con éxito, arriesgarse a instalar cristales demasiado gruesos sobre marcos demasiado delgados. Al proceder

de ese modo, puede proporcionar rudimentos de trigonometría a los alumnos que no llegaron al penúltimo año de secundaria.

Para Luc, la gran fuerza de ese modo de formación es su cercanía con el «verdadero trabajo». No sólo la actividad propuesta es similar a la actividad en las fábricas, sino que toma a cargo la totalidad de la persona sin apartarse en ningún momento de una mediación profesional. «Es de no creer: después del taller, ellos quedan radiantes.» Luc no piensa que pueda volverse psicólogo, en cuanto todas las relaciones entabladas con quienes toman el taller, con sus «colegas», están mediatizadas por el oficio. «No hay que ponerse en el papel de su padre. De mi parte hace falta que muestre que tengo un buen dominio de mi oficio: voy a enseñar lo máximo, todo lo que sé para que no queden en un callejón sin salida.» Cuando esa formación fracasa, como a veces sucede, Luc piensa que es un error de orientación de la COTOREP y, luego, siempre hay especialistas, médicos y psicólogos: «Hay que saber encarar a los demás y decir: no sé cómo hacerlo».

El oficio y la persona

Sin duda ese modo de formación y de pedagogía resultará banal para algunos; pero pese a ello hace falta resaltar que posee un núcleo fundamental, un conjunto de técnicas y de finalidades articulados en torno al oficio. Por el sesgo del oficio se obra la socialización; también por intermedio del oficio se construyen las relaciones con los alumnos, relaciones familiares entre adultos que suelen tutearse sin caer en la tonalidad de falsa confianza, de una relación íntima deseable por sí sola en la cual el formador se percibiría como una suerte de psicólogo en búsqueda de una relación «pura». Se habla desde el oficio y desde el proyecto profesional: en ese ámbito se involucran las subjetividades. Para decirlo de modo más «elegante», el ámbito de la relación intersubjetiva no se desvincula del ámbito de la socialización profesional. Los formadores no perciben contradicciones entre, por una parte, la socialización y el control social que implica, y por otra la búsqueda de una relación centrada en la persona.

Sin embargo, ese trabajo no se reduce a mera transmisión de técnicas y de gestos profesionales. Los talleres duran un lapso de tiempo prolongado y quienes concurren a ellos son pocos. Además, los

formadores son muy sensibles a las dificultades impuestas a los individuos. Saben que la mayor parte de ellos tuvieron un pasado escolar difícil y que es importante no volver a colocarlos en situaciones vividas como fracasos. «Los primeros tres meses que pasan aquí, hablamos mucho de esa experiencia escolar, de ese fracaso, de permitirse obtener logros, de permitirse saber, porque ellos suelen tener un discurso muy negativo con relación a sí mismos cuando llegan: "No sé hacer nada, soy un inútil...". Uno reconstruye personas, simbólicamente, desde luego.» «No podemos decirle: "Lo siento, usted no sirve para nada". Tenemos ante nosotros al señor Durand, al que llamamos por su nombre de pila, nos dirigimos a la persona, al individuo.» La enseñanza del oficio debe dar la espalda, entonces, a los métodos escolares y a la brutalidad que los formadores les atribuyen. No hay que centrarse en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación misma; lo esencial es que cada cual progrese a su propio ritmo y que tenga confianza en sí mismo. También hace falta comprender que no existe técnica independiente de su uso social y de su aplicación práctica. Cada oficio es portador de una cultura y de la apertura hacia un mundo. «Excepto para estar solo, ¿de qué sirve tener un buen desempeño en Excel si uno no habla con los demás?» No debe comenzarse por la teoría, que causa rechazo en la mayor parte de los concurrentes al taller, mientras que el oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y por experimentación. «Ellos buscan cómo salir del paso; uno los ayuda, y en la mayoría de los casos todo marcha bien. El problema es darles coraje y generar confianza en ellos.» Los integrantes del grupo recuerdan que las empresas trabajan con la «realidad». «Uno no necesita saber qué tiene en sus entrañas el ordenador; y ellos son capaces de hacer cosas verdaderamente maravillosas.»

Desde esa perspectiva, la escuela se vuelve un contramodelo. Como dice José: «Vamos en dirección completamente opuesta a la que toma la escuela. Recibimos a un público que cortó amarras con la escuela; al cual le dijeron que era inepto y que no llegaría a hacer nada, y el cual logra perfectamente lo que se propone, cuando se ocupa de algo que le gusta y le resulta motivador». Por consiguiente, hay que fiarse del oficio, del trabajo, para socializar a los individuos, porque casi siempre los alumnos tendrían talentos superiores a los que se les atribuye y a los que les concedía la escuela. En ese sentido, la técnica es a la vez un fin y un medio, pues «si uno se detiene en la técnica, lo falsea todo».

Los formadores en oficios no muestran afecto con sus colegas poseedores de más competencias generales que de un oficio y tan bien dispuestos a perderse en el cielo de las ideas generales y de las teorías. «Eso marca una gran diferencia, porque ese tipo de personas tiene un discurso muy escolar; no habla de asistentes al taller, sino de alumnos.» Claude, formador de inglés desprovisto de un oficio preciso, no es el de mejor disposición al respecto, y manifiesta ostensiblemente su cercanía con los «técnicos», que son «sencillos», «eficaces y no crean problemas con todo»; por el contrario, los otros serían complicados, pretenciosos, amargados por no ser «más que» formadores y se entregarían a «maniobras psicológicas» antes que a enseñar un oficio. En suma, permanecerían fascinados por el mundo escolar y por el trabajo social. Estelle y Michel explican que las cosas toman un buen rumbo porque los formadores profesionales no tienen la espada de Damocles de una imagen académica ideal de excelencia: «Uno nota los avances antes que los fallos». Nadie imagina empezar una formación con un dictado y un problema de cálculo. Claude enseña el inglés usual, aquel que los trabajadores verdaderamente necesitarán para leer una advertencia técnica o para guiar a un individuo y, según dice, «las personas son mejores tan pronto como no desean formar profesores». La crítica a la escuela se vuelve aun más radical. «De todos modos, aquí en la escuela el niño es un enemigo. No bien abre la boca, incluso en el *conseil de classe* [formado por los profesores y por delegados de los padres y de los alumnos], es decir, precisamente allí donde tiene derecho a abrir la boca, no se le escucha... Entonces, dejo que ustedes imaginen cómo se recibe a los niños discapacitados. Tengo ejemplos del recibimiento dado a niños discapacitados en jardines de infantes; si la maestra dice que no quiere recibirlos, ella tiene el poder, ¡y adiós, a la calle!»

«Por nuestra parte, hacemos lo imposible para aplicar un oficio.» Los relatos ejemplares y casi milagrosos no faltan, debido a que los formadores se sienten capaces de efectuar aquello que la escuela nunca pudo llevar a cabo. «Los alumnos vienen a decirnos: Acabo de hacer cálculos, y entendí.» Hablamos de esa mujer de nivel V que llegó a ser responsable de la red informática de la compañía en la que trabaja. A la vez, esos relatos son otras tantas maneras de cada cual para rehabilitar su propia historia, pues la mayor parte de los formadores se volvieron profesionales de buen nivel, mientras que sus trayectorias escolares los habían condenado a no transitar jamás por las vías regias de la escuela.

Desde el punto de vista de los formadores, el oficio funda una relación de igualdad con los asistentes al taller, porque éstos son adultos responsables, pagados para formarse, cuyas ausencias pueden ser sancionadas con retenciones en los salarios, tal como en la empresa. «Todo el mundo cumple con las treinta y cinco horas, sin lugar a dudas.» Eso entraña una relación entre adultos en la cual no se considera que el hombre del oficio lo sepa todo, si bien tiene el deber de ayudar a quien quiere aprender. Una vez más, el oficio funda esa relación, pues tras estar munido de su oficio el alumno será un igual, un colega. Al contrario, en el registro de la cultura y de los saberes constituidos, las relaciones serían fatalmente no igualitarias. «En lo personal lamento –afirma José– que las personas no empapadas, diría, con lo que por mucho tiempo era un oficio y poseen simplemente una cultura general y un poco de aplicación noten que se les quita toda la parte social y humana que posibilita un buen funcionamiento de nuestras relaciones con los alumnos.»

No perdamos de vista que esa descripción y esa puesta en escena de un tipo de formación son cuanto los formadores dicen al respecto durante el transcurso de la decena de reuniones que hemos organizado. El encuentro de ese grupo con dos alumnos demuestra que estos últimos a veces se sienten más insatisfechos y tienen más reparos y críticas con relación a una pedagogía que les parece demasiado lenta para los más rápidos, y demasiado abstracta para aquellos que llegan de más lejos. En su opinión, todos esos ritmos de formación adaptados castigan a los más rápidos; y los grupos son muy dispares. Muchos se ausentan, no hacen nada y dejan que les ayuden. «El sistema es más discriminatorio: hay personas que abandonan, en las clases magistrales; hay personas que no trabajan y dicen no tener tarea por hacer; hay algunos que abusan de su discapacidad.» Maurice, en formación de metrista de obra, explica que algunos de los que concurren a los talleres no cuentan con las competencias elementales, como el hecho de «saber hablar» y «saber hacer cuentas». «No quiero cargar el lastre de esas personas... Ya tengo cierta edad; y además hay formadores, hay gente para eso.» Maurice no está allí para ayudar a los de carácter «trastornado» ni a «los casos sociales». Por su parte, Serge piensa que pierde el tiempo cuando no está en el taller y tendría grandes deseos de que dediquen tanto esfuerzo a encontrarle un empleo como a formarlo en su nuevo oficio de vendedor de mate-

rial electrónico. No deja que lo calmen las estadísticas de colocación sugeridas por los formadores; el gusto por el oficio no debe desviar de la necesidad de empleo.

Pero mientras los profesionales suelen verse perturbados y desestabilizados por las críticas que les dirigen aquellos que son los «objetos» de su trabajo, ya sea que se adhieran a las críticas, que se defiendan, se justifiquen y acusen al «sistema», el grupo de formadores no cede siquiera un palmo. Defiende su pedagogía, los proyectos de formación, la voluntad de formar a todos. No está lejos de acusar a los asistentes al taller de ser consumidores egoístas. Afirma que la formación profesional no llegaría a ser estrictamente técnica y utilitaria, porque es llevada adelante por un proyecto mucho más amplio y por valores más universales. Bajo su óptica, ese modelo de formación no es un mero servicio a la persona, porque forma parte de la conciencia de la clase obrera. Por ese motivo, forma parte de un programa institucional.

La conciencia obrera

El trabajo construye un sujeto

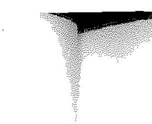
El oficio funda un modo de acción sobre los otros inscrito en un programa institucional, pues aquellos que lo ponen en práctica lo consideran una totalidad educativa. La lógica del oficio rige la lógica de la relación; también es la que opone resistencia a la lógica del servicio en el mercado de formaciones. Ella permite a los formadores creer que socializan y subjetivan a los actores en ese mismo movimiento. Dicha concepción de la acción profesional se sitúa en un conjunto de representaciones de la vida social y en un sistema de valores universales derivados de una forma de conciencia obrera. Los principios del movimiento obrero fundan la legitimidad de la acción de los formadores y les permite creer que algunas contradicciones de su acción están «milagrosamente» resueltas. Desde su punto de vista, ellos simultáneamente socializan y liberan a los individuos, participan en la integración de los actores y en la lucha contra la dominación permitiéndoles adquirir un oficio. En nombre de todas esas convicciones y de las prácticas que ellas engendran, son ampliamente ajenas a toda la cultura crítica que irriga los mundos de la escuela, el hospital y el trabajo social, cultura

que *in fine* afirma que el trabajo de las instituciones sería tan sólo una de las astucias de la dominación y del control social.

Por más que los formadores sean técnicos cualificados pertenecientes a las clases medias por sus ingresos y su modo de vida, ellos se definen como obreros de un oficio con la doble orientación ligada a esa identidad.[15] Por un lado, consideran que su oficio y su cualificación son de su propiedad, que ellos asientan su autonomía en el trabajo, pues no dependen totalmente de la organización del trabajo. Esa confianza en el oficio hace que no sientan recelo por la tecnología, a condición de no dejar de formarse para saber «al dedillo» los detalles de las nuevas tecnologías y no dejar de estar al día. Por otro lado, critican a los patrones y el capitalismo que, bajo pretexto de ganancias inmediatas, crean malas condiciones de trabajo y, en nombre de competencias adaptadas a escala de cada puesto de trabajo, hacen trizas los oficios, con lo cual desgajan las culturas e identidades obreras. Conciben el oficio y la formación en ese oficio como una identidad creativa, como una identidad fuerte, susceptible de arraigar a los individuos en la sociedad y de combatir contra las injusticias del capitalismo. Cuanto más uno domina un oficio y una técnica, más escapa a la dominación, pues –si bien el patrón posee el tiempo de uno y determina el monto del salario– la concreción de la tarea le pertenece a uno. El discurso moral y humanista de la mayor parte de los formadores permanece completamente cristalizado a partir de esa experiencia de trabajo. Sólo cuando alguien posee un oficio es en verdad un actor social y, en la sociedad industrial, puede considerarse un sujeto. En uno de los formadores, esa moral del oficio se conjuga fácilmente con un humanismo «cristiano de izquierdas». No es sólo cuestión de dar a quienes concurren a los talleres cualificaciones para que obtengan un empleo: también hay que proporcionarles elementos, ofrecerles una cualificación de la cual podrán disponer a su arbitrio; uno únicamente puede ser «propietario de sí mismo» si es propietario de algo más fuerte y más autónomo que su sola fuerza de trabajo.[16] Tal como afirma un formador, «los alumnos están allí en nombre del trabajo y de su representación del trabajo, no en

15. Cf. A. Touraine, *La conscience ouvrière*. París, Seuil, 1964; A. Touraine *et al.*, *Le mouvement ouvrier*. París, Fayard, 1984.

16. Al respecto, cf. R. Castel y C. Haroche, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*. París, Fayard, 2001.



nombre del empleo, porque cuando su discapacidad es demasiado importante uno no sabe si llegarán al empleo». ¿Cómo decir de modo más tajante que la *formación en el oficio* reposa en primer término en justificaciones morales y sociales? El oficio socializa y actúa sobre la totalidad de la persona, y por ese motivo, como dice José, «apela a cosas muy íntimas».

Es necesario permitir que quienes concurren al taller resistan contra las lógicas de descategorización o de formación acotada al máximo propias de las expectativas de los directores de empresa, los cuales preferirían trabajadores más móviles y más flexibles. Así, la cualificación profesional adquiere un alcance que supera la mera certificación y constituye el recurso esencial de los actores en la sociedad industrial. Esa convicción lleva a los formadores a no desarrollar críticas de tendencia antiindustrial. Son favorables al mundo industrial, se forman en las nuevas técnicas, adquieren las máquinas nuevas y reconocen las capacidades productivas de los directores de empresa. En su opinión, ya no puede confundirse la lógica industrial con la lógica capitalista, y el mundo de la producción es concebido como un mundo *objetivo* que gradúa los costos y beneficios.

Por ende, no hay contradicción entre la voluntad de integrar a los individuos al mundo de la producción tal como es y la lucha contra la dominación capitalista. «Aquí no se aprende por aprender, se aprende para aplicar. Por otra parte, el hecho de aprender a soldar y únicamente a soldar ya no forma parte del discurso de la empresa. Para los empleadores resulta claro: quieren a alguien adaptable, polivalente, dinámico y con deseos de adaptarse. Ningún oficio es reducible a competencias técnicas, también implica *competencias sociales* y capacidades de adaptación. Esa afirmación reiterada sin cesar relativiza un poco los debates rituales entre cualificaciones y competencias. La defensa del oficio explica que los formadores siempre declaren estar en proceso de formarse, y que se burlen de sus colegas «inservibles» y avejentados, «esos que no soportaron que el ordenador reemplazara a la máquina de escribir.... También en ese caso el sistema nacional de instrucción pública se impone como un contramodelo: «Pienso que el gran problema del sistema de la instrucción pública es que ellos transmiten cosas que nunca pusieron en práctica. En cuanto a nosotros, no hacemos más que transmitir las cosas de lo cotidiano, y además los asistentes al taller van a las plantas a confirmar que nuestro plan-

teamiento se corresponde totalmente con lo que hacen en la empresa». «Todo eso crea una referencia en común que permite no negar los problemas sino hablar de lo mismo», dice la directora de un centro. Cuando el grupo de formadores tiene un encuentro con el ejecutivo de una gran empresa que exige un botones que sepa inglés, nadie impugna lo que se percibe como una dimensión objetiva de un oficio. Tampoco hay quien impugne la realidad de los fallos profesionales y la necesidad de ser útil en la empresa.

El tipo de formaciones ofrecido por los CRP se percibe como algo adquirido, que es preciso defender contra las políticas de la AGEFIPH y de la AFPA, que intentarían promover talleres breves y formaciones empresariales directamente condicionadas por las constricciones de trabajo impuestos por la patronal. Para Michel, en la formación de un oficio «está presente la técnica, y por detrás hay otra cosa, más importante que la técnica.... El oficio es una institución porque "hay valores por detrás de él". Por ello la formación profesional puede tener un valor para los más endebles, los menos favorecidos, los más "desocializados", según dicen los formadores. Contra las formaciones breves es necesario, entonces, reivindicar el tiempo tratando de formar "trabajadores y capital humano contra la lógica corta de miras propia del capitalismo"».

Conforme a ese enfoque, como en todas las representaciones ligadas al programa institucional, los objetos del trabajo educativo son considerados como *a priori* desocializados, como una suerte de *tabula rasa*, la cual permite el surgimiento de un sujeto nuevo. A lo largo de todas las discusiones, se afirma que los alumnos llegan «hechos añicos», «vaciados», en las antípodas de las expectativas de las empresas y de los requisitos laborales. Eso lleva a afirmaciones paradójicas, pues por un lado los individuos están como desprovistos de toda capacidad autónoma y, por el otro, se los define como ricos en todas las posibilidades. Son a la vez individuos que es preciso socializar y sujetos que hay que revelar a sí mismos.

La discapacidad no existe

No obstante, dicha vocación humanista no tiene derivas hacia el trabajo social ni hacia la psicología de la compasión y de la escucha depurada de cualesquiera mediaciones. El lazo con el sistema de valores de la sociedad industrial estructura las actitudes de

los formadores en lo que respecta a las discapacidades que sufre su población de alumnos. Los formadores no se abandonan a una crítica moral de la estigmatización, pues están convencidos de que la mayor parte de las discapacidades puede superarse con el concurso de la técnica.[17] Confrontada con el grupo, la responsable del empleo a discapacitados de una gran empresa atenta a cubrir sus «cuotas» desarrolla una crítica severa a las actitudes de la sociedad y de los empleadores con relación a los discapacitados. Denuncia los estigmas de los que son víctimas, los impedimentos y las aprehensiones que los excluyen de todas las actividades a las que podrían dedicarse a expensas de algunos reacomodos. La interlocutora está «roja de ira» cuando en su empresa los responsables no quieren tener nada que ver con personas discapacitadas. Ella también denuncia los efectos perversos de la colocación de adultos discapacitados, que generan que los empleos ofrecidos sean poco atractivos. «Por mi parte, visto lo que ustedes proponen –dicen los aspirantes a ese empleo–, prefiero quedarme en casa.»

Alguien podría haber pensado que el grupo de formadores se adheriría a esa crítica, aunque no fuera más que por solidaridad con quienes toman los talleres, y tan siquiera en la medida en que ese discurso forma parte de las indignaciones y de las compasiones convenientes. Ahora bien, los formadores mucho más proclives a criticar las actitudes de los alumnos que maximizan los beneficios secundarios ligados al reconocimiento de las discapacidades, acusan a los médicos laborales de declarar con demasiada premura que los individuos son discapacitados, circunstancia que no les es de ayuda, pues así ellos transforman un problema social y psicológico en problema médico, permitiendo a los individuos que se dejen llevar por los sistemas de asistencia y se crean incapaces. Afirman que en muchos de los casos no hay discapacidad *per se* y que todo depende del puesto de trabajo. Con crudeza mayor, Michel explica que la asistencia es excesiva y perversa, sin que lo desmientan los demás formadores, en especial los militantes sindicales. «En mi caso, una vez un alumno me dijo: "Gracias, adiós, señor. La formación estaba bien; pero vuelvo a mi oficio anterior porque el salario que me va a tocar es menor al que me tocaba mientras duró la formación e incluso durante mi actividad de antes..." Esa pri-

17. La mayor parte de esas técnicas se financian con subvenciones públicas.

mera vez yo estaba conmocionado porque había una inversión de mi parte, de parte de mis colegas, de los formadores, del establecimiento en sí, ¡todo para oír que a uno le dicen eso!» Claude hará afirmaciones aún más duras contra esos alumnos que acumulan ayudas, saltan de taller en taller y «hacen rentable» sus discapacidades. «Yo les digo que si son imbéciles y son discapacitados, siempre seguirán siendo imbéciles. Llegado al límite, eso me hace decir que para cometer una imbecilidad, se ponen encima la etiqueta *discapacitado* y tienen el derecho a hacer la idiotez que se les ocurra... Entonces, hay una especie de demagogia, y eso es un mecanismo de defensa. Somos adultos, estamos a la par; pero ellos tienen problemas de salud. Estamos a la par, tienen mal la espalda; pero también podemos ser necios.» Claude hace esas afirmaciones frente a los alumnos invitados al grupo. Estelle agrega: «Hay algunos que están en eso para sacar dinero de su discapacidad: vienen a los talleres de formación, hacen que la AGEFIPH les financie un ordenador, les equipe un automóvil, les haga aprobar el carné; ellos llevan las riendas». «Nosotros no tenemos derecho a decirlo. Es una falta profesional; pero en ese caso puedo decirlo: está en el límite del escándalo; y a menudo ésos son los que más despotrican...Estoy convencida de que el sistema ayuda muy bien a los poltrones.»

La violencia de esos ataques y esas negaciones de la discapacidad puede causar sorpresa. Es lo suficientemente constante en la vida del grupo como para que no se la considere un retorno de lo reprimido, una liberación de las tensiones profesionales y del imperativo moral de compasión hacia los discapacitados. Creo que paradójicamente proviene del apego a un proceso de formación centrado en el oficio y en sus valores. Los formadores defienden un modelo institucional contra las demandas de formación en términos de servicio, mientras que justamente no quieren vender un servicio. «Uno trata con personas que son consumidores.» Ahora bien, el «cinismo» de quienes toman los talleres los remite a esa dimensión de su trabajo. Deslizándose hacia un punto en que habrán de hacerse cargo de la discapacidad *per se*, se encuentran sumidos en una relación que no puede ser mediatizada por el aprendizaje del oficio y, así, se vuelven una suerte de educadores especializados centrados en la discapacidad, en sus padeceres y sus argucias. «En tanto la discapacidad no es una discapacidad para el puesto deseado, tú no tienes discapacidad», dice Jacques. Por otra parte, muchos trabajadores pierden su estatuto de discapacitados cuando re-

cuperan un empleo; ya no hay lumbalgia cuando no hay más carga que acarrear. Como dice José: «No quiero hacer medicina social... Mi objetivo es dictar una formación profesional que lleva a obtener un diploma y una inserción perenne». Y agrega: «Tengo una cualificación en liquidación de sueldo; esa cualificación no define competencias, define un oficio». Dicha identidad asienta una forma de igualdad entre los formadores y los talleristas, son adultos pagados para trabajar juntos y, como dice Alain, «los formadores mantuvieron los valores de la clase obrera; ellos mantuvieron esos valores en la clase media... «Es una tradición que se transmite de generación en generación», agrega José.

Los centros resisten

Desde luego, nadie ignora que esas tradiciones y esa conciencia de clase están en riesgo. Los formadores de nuestro grupo de investigación saben que forman parte de un mundo que se agota. Los asistentes a talleres son cada vez más «consumidores»; los valores tradicionales del oficio se marchitan y «resulta difícil estar en relación con personas a las que se quiere enseñar un oficio mientras ellas no tienen ganas de hacerlo». Los problemas psicológicos y sociales de estas personas aumentaron; y los nuevos formadores suelen considerarse «formadores especializados», mezcla de formador y de educador, mucho más que gente con oficio. Esa evolución es percibida como peligrosa, pues «el asunto no se arregla al repetir nociones como cacatúas». Sin embargo, es inevitable. «Hoy en día, los muchachos ya no quieren sudar a cambio de nada; hay otra cultura. Por eso uno no encuentra a nadie; además, llevado al límite, tienen razón.» En el aspecto contrario, también se reprochará a los jóvenes que acepten cualquier cosa y que ya no luchen.

No obstante, el discurso de los formadores es excepcionalmente estable y apacible. Ante cualquier indagación, vuelven a encontrárselo entre los pies, reorganizado conforme a esos pocos principios que hemos evocado antes. Eso no sucede, para los sociólogos, por falta de intentos de desestabilizar las ideologías y los discursos de aquéllos, demasiado coherentes para ser «honestos». Pero es forzoso constatar que ante los investigadores y los interlocutores invitados al grupo, e incluso ante lo extenso de la investigación, sostuvieron su posición. De todos los grupos indagados en

este estudio, el de los formadores de adultos es el más sereno y el menos vacilante. Constituido por militantes, no se siente bajo aspecto alguno en crisis; no hay malestar endémico, obsesión por el reconocimiento, quejas, todo lo que marca tan profundamente el clima de otros grupos: docentes, trabajadores sociales, enfermeros, mediadores. Mientras todos esos profesionales critican largamente las organizaciones en las que trabajan, demasiado burocráticas, demasiado cerradas o por el contrario demasido abiertas al mercado, los formadores se sienten en fuerte solidaridad con centros y asociaciones en las que trabajan. Tienen la sensación de que los protegen de un entorno cada vez menos favorable y les permiten llevar a cabo su trabajo tal como lo conciben. Esa identificación con la organización articula como totalidad el modelo del programa institucional.

En primer término, se hacen presentes las buenas condiciones de trabajo. Sin excepción, los formadores celebran la dimensión de los grupos: por ejemplo, treinta y seis alumnos para cuatro formadores, y la duración de las capacitaciones, un período de uno o dos años. Esas condiciones engendran un verdadero sentimiento de control sobre las formaciones y, desde ese punto de vista, podría compararse a los formadores con los maestros, quienes tienen cada cual «su» clase. Según dicen los formadores, eso permite adaptar la formación a cada individuo. «Uno está frente a adultos que tienen una historia, que han hecho un camino; y uno tomará esa historia como punto de partida para acompañarlos en una vida profesional suya... Esos proyectos serán validados en la fábrica; y uno los acompañará durante todo su avance hacia la colocación.» Los CRP son de envergadura pequeña, y también permiten que se formen equipos coherentes e integrados. «Hay un equipo; hablamos de eso, se intenta brindar la suficiente escucha y con eso detectar tal cosa u otra para designar a la persona más capacitada incluso para manejar ciertas cosas y hacerlas.» El equipo se reúne una vez por semana con los médicos y los psicólogos. Un pequeño detalle: los formadores del grupo de investigación dicen de mejor gana «nosotros» que «yo». Los formadores también reconocen que se les ofrece los recursos para formarse: formación permanente, talleres en la AFPA, talleres en las plantas, cursos en el CNAM... En suma, se reconocen felices por su salario, por sus condiciones de trabajo y de carrera: «Uno trabaja en el lujo». «En *X*, tengo condiciones de trabajo mucho mejores. Evidentemente, la paga nunca es suficiente;

pero el nivel es lo suficientemente aceptable con relación a otros formadores. Además, la posibilidad de formarse, de ir a las fábricas, de decir a mi empleador: "Mira, hay un pabellón que me interesa; voy a pasar un día para dar una vuelta por ahí". Sea como sea, uno tiene un estatuto interesante», dice Estelle. Michel agrega: «Tenemos condiciones de trabajo por encima de la media de lo que puede encontrarse en otros sitios. En todo caso, en Y, contamos con los medios». Ese «lujo» termina incluso por crear una suerte de envoltorio sedoso y confortable del que los alumnos están poco dispuestos a desprenderse –por lo demás, tampoco los formadores–: «Muchos de ellos lloran porque obtuvieron el diploma, pero especialmente porque regresan a la vida activa».

Gran cantidad de formadores trabaja en «nichos» que les protegen relativamente bien de la competencia. Cuando el grupo recibe a un cuadro jerárquico de una gran empresa, a un responsable de la AGEFIPH y a la responsable de un GRETA, todos coinciden en denunciar el «revoltijo» que es el mercado de formaciones, su oscuridad, sus insuficiencias y a veces sus escándalos. Todos denuncian en especial la inadaptación entre las formaciones propuestas y las ofertas de empleo. La multiplicación de las medidas, de los dispositivos, de los sistemas de ayuda hacen que los empleos disponibles queden vacantes y que los talleristas no lleguen a encontrar empleos. Algunas formaciones no subsistirían más que con miras a salvaguardar los empleos de los formadores. Los formadores del grupo forman parte mucho más de ese proceso en cuanto no se sienten solidarios con la vasta galaxia de la formación de adultos. Pero sobre todo, la mayor parte de ellos constituyó nichos de formación replegada sobre sí en los cuales los formadores tienen una suerte de monopolio y encuentran fácilmente colocación en las empresas para todos quienes concurren a los talleres. Jacques posee un cuasi monopolio de la formación de ópticos y se comporta como una suerte de empresario de la formación. Controla parcialmente el modo de reclutar a los alumnos y se apoya sobre una red de empresas con las que usualmente trabaja. «Si yo no tuviera eso, iría cuesta abajo.» Aunque no todos están en un contexto tan favorable, muchos se sienten reconfortados por el sistema de habilitaciones concedidas por la AFPA, el cual reposa sobre los índices de colocación de los asistentes. Se configuraron como «micromercados» con los PME, que les permiten sobrevivir. Por otra parte, los CRP toman parte activa en la definición de los protocolos de for-

mación de cuya puesta en práctica están encargados. En cierta medida, sucede del mismo modo que en las dependencias de la instrucción pública, donde la definición de los objetivos y la medición de los desempeños tienen lugar dentro de ese mismo mundo: a veces los CRP parecen ser los que constituyen una parte de la demanda a la que van a responder. La conciencia del oficio desemboca en una clausura corporativista.[18]

Por último, los centros de reeducación profesional defienden un modelo de formación y, así, participan en un combate militante. Los formadores no «luchan» contra su empleador para defender su autonomía y su oficio, sino que «luchan» con su organización contra adversarios externos. Para José, el adversario está constituido por una alianza de la AGEFIPH y la AFPA, que querrían liquidar el modelo de formación en un oficio en pro de la simple «adaptación a un puesto» y de la formación en la fábrica. Cuando el adversario está fuera, el frente interno se hace más fuerte; y se milita para defender un campo de batalla y un modelo institucional. La organización prolonga el compromiso en los fragores del oficio.

Un modelo amenazado

Es razonable pensar que el tipo de experiencia profesional que acabamos de describir no es más que un pequeño reducto y acaso no más que una supervivencia, como lo fueron las últimas rejas de arado ante los tractores. Al estudiar a ese grupo de formadores de adultos, tuvimos la sensación de llegar al término de una historia, al momento en el que el programa institucional se volvía una suerte de excepción y de testimonio. Por otra parte, los integrantes del grupo lo reconocen: «Con otros formadores no habría sido lo mismo».

En el interior mismo del trabajo, el cambio de «clientela» afecta a la estabilidad del modelo. La llegada de desempleados de larga duración, de casos sociales, de individuos con serios problemas de conducta desestabiliza paulatinamente la manera de trabajar, pues uno se ve tentado a deslizarse insensiblemente de la forma-

18. D. Segrestin, *Le phénomène corporatiste*. París, Fayard, 1985.

ción *profesional* al trabajo social. Un taller organizado entre afectos al *RMI* en un centro de reeducación transcurrió muy mal porque una parte de los formadores no aceptó seguir el juego, habida cuenta de que la distancia entre esos públicos y el modelo de formación se volvió *demasiado* grande. En efecto, más que competencias propiamente dichas, hace falta que los individuos en formación compartan los rudimentos de una ética del trabajo y no procuren meramente optimizar las ventajas sociales de la formación y las buenas remuneraciones durante el taller. Así, se empezaría a ver aparecer «profesionales de los talleres», clientes, y «casos sociales» cuya «desocialización» *impide* el acceso a las cualificaciones y a los empleos. En los talleres, como en la escuela, las historias de episodios de violencia se multiplican; y esos nuevos públicos ponen en riesgo el modelo del oficio. «Eso cambia por completo la faena; a eso se lo llama una *degradación*.»

En el propio grupo de formadores se bosqueja una brecha latente entre quienes se adhieren profundamente al modelo del oficio y quienes están más cerca de la cultura «psi» de tomar a su cargo a la persona y la «relación». A diferencia de los formadores de origen obrero, tendrían el sentimiento de estar en caída social en ese tipo de empleo, pues todas sus aspiraciones fueron forjadas por la escuela. No soportarían bien las reglas de la organización afines a las características de las industrias del oficio: división del trabajo y *autonomía* profesional. Ellos son quienes cuentan los «chismes», los conflictos que oponen a los «viejos» (los obreros) a los «modernos», los más cualificados en términos escolares. Pero al mismo tiempo ese público es portador de una suerte de abdicación del oficio: «Si ustedes llegaran a resolver una regla de tres simple, yo estaría muy contento.» Ahora, el duelo del oficio no es asunto que tengan entre manos *únicamente* los talleristas; también es problemática de los formadores. Claude afirma: «Por mi parte, no siento vocación. Si eso se orienta a un público que va mucho peor, voy a dejarlo, porque no tengo vocación de dar educación». Claude sólo quiere dirigirse a individuos dispuestos a creer.

Algunos, como Michel y Estelle, perciben claramente que esos nuevos públicos los llevan a cambiar de oficio y encuentran nuevos motivos de satisfacción ante los alumnos tradicionales que se comportan como consumidores. «Es un público *diferente* al de los discapacitados, que tienen tendencia a hablar más de sus derechos que de sus deberes. Los del *RMI* son menos *reivindicativos*; al final

del trabajo juntos agradecen; están más situados en el sufrimiento y más desocializados.» Esas afirmaciones hacen eco a las de un alumno: «Si yo no hubiera tenido familia, no habría tenido formación. No sé qué habría hecho. Tal vez habría caído más bajo de lo que caí. Tuve la sensación de estar en un ascensor que cae en picada. Uno hace proyectos –todo el mundo tiene derecho a hacer proyectos–, uno se maneja de modo más o menos complicado; entonces, cuando todo se desploma, es como un castillo de naipes». Esa caída es algo muy distinto al «duelo del oficio» del que hablan los formadores. Michel se mostró muy favorable a un taller abierto a los beneficiarios del seguro de desempleo, mientras que la mayoría de colegas de su centro eran hostiles a ello. «Puedo decirles que ese público, que había tocado fondo, me enseñó muchas cosas, y todavía hablo de eso. Es algo que me marcó de por vida. En el aspecto humano, estuvo colmado de cosas. Para mí es lo más importante; esto es, uno está con personas, uno no está con objetos; todos somos individuos, y el individuo es rico. Muchas veces, ellos están angustiados, y se plantean preguntas enormes: "¿Seré capaz de llegar hasta el final?" "¿Terminaré mi formación?"» «Ante la circunstancia de dirigirnos hacia una finalidad social, nos señalaban con el dedo. Había discursos como: "Conviene que ustedes cierren bien sus armarios". Esas referencias a los del *RMI* como si fueran ladrones. Nuestro equipo tuvo que luchar para hacerlos aceptar como cualquier otro tallerista. Entonces, también se le pone ciertos límites al espíritu de gran internado, el de la CGT.»

Una directora de centro explica que el perfil de los formadores está llamado a cambiar con «la ayuda a la persona y el servicio a las empresas». Están presentes los nuevos oficios de los dispositivos de inserción, «hay personas que tienen perfiles de trabajadores sociales, eso es muy rebuscado». «En cuanto a nosotros, formadores, no "hacemos la psicología"; uno está para formar a las personas, está para dar determinado oficio», dice Estelle; ahora bien, en la tarea de los nuevos formadores «hay un 50% de oficio y un 50% de "psicología".» Para ella, la cuestión ya está entendida, pues «no formamos personal contable, sino contables *Boygues*, contables *SFR* y contables para la construcción». Con el desarrollo del individualismo, «el modelo de la CGT ya no se corresponde con los hechos», dice un miembro de la CGT. Y sin embargo, esos nuevos formadores mejor adaptados a las necesidades de los asistentes a talleres y a las demandas de la empresa, que suelen no conocer más que de segun-

da mano, quieren integrar a individuos a un entorno al que no atribuyen valor moral alguno, a diferencia de los obreros del oficio. En la práctica, el viraje está en amplio vigor ya que, si bien los formadores no dejan de hablar del oficio, en su *descripción* de los hechos muy a menudo no aluden más que a las competencias sociales de los individuos, de cuya mayoría saben que estará en contacto con la clientela. «Uno ve llegar a personas que tienen competencias técnicas de un nivel V [segundo año de secundaria], mientras que las competencias sociales requeridas por las empresas son de nivel III o IV [respectivamente, cuarto y tercer año].»

A fin de cuentas, ese modelo está, sin más, amenazado por la decadencia de la sociedad industrial; ello es comprensible, pues es producto directo de esa sociedad y de sus movimientos sociales. Parece amenazado por una mutación profunda, y *percibida* como inevitable, de la cultura, de la concepción del trabajo y de las actitudes personales. La toma de alumnos baja; en algunos años, pasó del 70 al 56,6% del *público* orientado. «Nos posicionamos como estructura de la última oportunidad. Se trabaja más sobre los proyectos de las personas que sobre el oficio», dice la responsable de un centro. La competencia se agudizó. Los CRP proponen en menor medida un modelo de formación en el oficio que cuanto venden «productos de formación» en la corriente ininterrumpida de las políticas de inserción. Por el contrario, cuando la formación es escrupulosa, la empresa suele parecer mejor situada. Como señala un alumno: «Hace falta que los formadores estén al nivel de la empresa; y en eso, ¿no?, ustedes están bien lejos de lograr algo». Las transformaciones del *público* y la evolución de las cualificaciones minan irremediablemente el umbral del programa institucional construido en torno al oficio.

Mientras se aguarda a que esas modificaciones lleguen a término, queda sin variar que la experiencia de trabajo de los formadores que hemos estudiado todavía obedece, en una modalidad menor pero fuertemente integrada, al modelo del programa institucional. Para decirlo sintéticamente, socialización, relación y servicio no se distancian en *nada*; la identidad de un oficio y la conciencia de clase siguen integrando las lógicas, que ahora tienden a separarse. Deben resaltarse dos características, pues las *veremos* agotarse paulatinamente.

Según ese modelo, la relación intersubjetiva del trabajo sobre los otros no es una relación pura y desocializada; no sólo la socialización no resulta un obstáculo para aquélla, sino que la construye y la intensifica. «Hay alumnos por los que no siento aprecio; los soporto, guardo mis buenos modales, no los provoco. Sin embargo, la relación se entabla gracias a un tercero intermediario, gracias a mi faena.» Desde esa perspectiva, no hay contradicción entre la socialización, que debe conformar, y la subjetivación, que debe liberar. Evidentemente, en ese caso no es cuestión más que de representaciones y de un espacio simbólico; pero no hay trabajo sobre los otros que no sea en primera instancia un trabajo simbólico, y ese programa institucional puede considerarse como el de la sociedad industrial, de igual manera que la escuela fue el de la República.

La última observación concierne al sitio destinado a la objetividad. Pese a sus valores y a sus creencias, de su buena o mala fe, los formadores tienen la sensación de accionar en un mundo objetivo. Los oficios y la industria existen objetivamente, más allá de ellos, de igual modo que las técnicas y las máquinas. Los índices de acceso de los asistentes al empleo existen de manera igualmente objetiva; en cualesquiera de los casos, los formadores los consideran como tales. El peso de un mundo reputado objetivo e indiscutible contribuye ampliamente a preservarlo de la cultura crítica, que vehiculiza tantas otras modalidades de trabajo sobre los otros a dudar de la realidad misma de su acción.

Recordemos, finalmente, que estas pocas páginas no apuntaban a retratar la formación de adultos ni a evaluar de manera elusiva la eficacia de las formaciones. Deseábamos describir un tipo de experiencia sin mensurarla.

CAPÍTULO 6

ENTRE TÉCNICA, RELACIONES Y ORGANIZACIÓN: LAS ENFERMERAS[1]

La historia del programa institucional es más compleja y más ambigua que en el caso de la escuela, porque el hospital moderno es producto de una doble filiación. Por una parte es heredero de las instituciones caritativas y religiosas; por la otra, se inscribe en la historia de una institución científica regida por la medicina, que llegó a ser ciencia y tecnología. Las enfermeras provienen de ambas historias. Con todo, la paulatina convergencia de esos dos universos nunca engendró un mundo completamente integrado, aquel cuya forma institucional intentó definir Parsons con el tipo ideal de la relación médico/enfermo atribuyendo valores y roles estables a los médicos y a los pacientes. Ese modelo, que habría podido ser la figura de un solo programa institucional, nunca se estabilizó del todo bajo el efecto de la afirmación de cada una de las lógicas que lo componían; intensificación de la medicina científica, intensificación considerable del peso de la organización hospitalaria y de la lógica de servicios, intensificación de la autonomía de los enfermos a quienes, en principio, ya no se reduce a su enfermedad y a la dependencia que ella implica. El trabajo de las enfermeras se reparte, pues, entre esas tres lógicas y parece presa de un malestar estructural, de una demanda inagotable de reconocimiento, imposible de colmar. Las enfermeras tienen la sensación de ir siempre entre varias definiciones de su oficio, de las cuales ninguna las satisface plenamente. Al cabo de ello, el hospital ya no es una institución, o simplemente no lo es; antes bien, funge de organización de cuidados en la cual el trabajo de ellas es una modalidad de trabajo sobre los otros relativamente abierta, cuya integración depende, sobre todo,

1. Por más que la cantidad de enfermeros no sea desdeñable, hablaremos de enfermeras, por cuanto es evidente que esa profesión sigue siendo femenina en su composición y en sus representaciones.

de la actividad misma de los actores y de los ajustes locales en los servicios. Ni la ciencia médica, ni el servicio de salud, ni la atención a la persona enferma constituyen, por sí solos, el núcleo íntimo de la experiencia de trabajo de las enfermeras.

La convergencia de caridad, medicina y Estado proveedor

La caridad

Se encargó al Hôtel-Dieu confiado a los sacerdotes y a las órdenes religiosas femeninas recibir indistintamente a los indigentes y a los enfermos que las comunidades sociales y las familias ya no podían proteger.[2] Los hospicios respondían a un deber de caridad y podían mostrarse como instituciones totales, disciplinarias, una suerte de anticipo del infierno en el que los enfermos morían de enfermedad y miseria, en el que los pobres morían de enfermedades contraídas en el hospicio, y unos y otros eran confiados a Dios antes que a la medicina. Reducidos a la sola crueldad del destino o a la expiación de antiguas faltas, estaban sometidos a un régimen disciplinario cercano al de la cárcel, cuyo único beneficio, para sus «beneficiarios», era en realidad un reparo y un acompañamiento religioso al morir. Ese programa institucional «puro» no separaba tajantemente a los indigentes de los enfermos confiados a las «santas mujeres» que preparaban su salvación; y sólo en el siglo XVI, por voluntad regia, se bosquejó una separación entre miseria y enfermedad, separación demasiado débil –sin embargo– para resistir a los ímpetus normalizadores del gran encierro descrito por Foucault.[3]

La medicina

En Francia, la Revolución quitó «sotanas» al hospital y lo abrió paulatinamente al mundo de la medicina, sin poder prescin-

2. J. Imbert (dir.), *Histoire des hôpitaux en France*. Tolosa, Privat, 1982.
3. M. Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*. París, Gallimard, 1972 [*Historia de la locura en la época clásica*. México, Siglo XXI].

dir, pese a todo, de las órdenes religiosas; una vez que se hubo retirado la oleada revolucionaria, hacía falta mucho personal. La reforma de 1802 y la creación del internado y el externado inician la edad dorada de los «grandes facultativos» y de la clínica, ciencia médica por excelencia. Las consultas son acontecimientos científicos y mundanos; la formación médica de alto nivel se imparte en el hospital, mientras que las facultades de medicina quedan reducidas a librar los títulos. Esa entrada de la medicina instalará una gran brecha, de la que aún no hemos salido, entre el enfermo y la enfermedad, entre la compasión ante el sufrimiento humano y la voluntad de sanar el cuerpo del enfermo. A excepción de algunos «facultativos» humanistas y ejemplares, consagrados a la ciencia y al amor por los humildes, es evidente que el hospital se convirtió en la institución dedicada a la ciencia más objetiva y más fría. Pinel proclama: «Ésa es la verdadera medicina, la que está fundada sobre los principios, que consiste mucho menos en administrar medicamentos que en conocer las enfermedades. Por sí sola debe establecer la base de la institución pública».[4] En última instancia, ante la institución caritativa que se preocupa ante todo por la agonía y por el alma de los enfermos indigentes, se yuxtapone la institución médica esencialmente preocupada por sus cuerpos y por sus enfermedades. La enfermedad se vuelve un «caso», y el enfermo, con su «cansadora charlatanería» debe esfumarse. «El médico va directamente al punto esencial: la enfermedad», dice Cabanis.[5] A lo largo de todo el siglo XIX, cuidar será una tarea subalterna; y ya sabemos contra qué resistencias chocará la reforma pasteuriana con deseos de desligar la medicina del arte clínico del médico.

Durante mucho tiempo, el hospital se concibió como la yuxtaposición de dos programas institucionales especialmente inequívocos en sus principios. La institución de caridad pende de valores religiosos, es puesta en práctica por mujeres de fe, «ángeles admirables», y está destinada a enfermos indigentes a quienes hay que consolar en el sufrimiento y al morir. A la par de ello –y muy pronto por debajo– el hospital es una institución médica comandada

4. Citado por M.-J. Imbault-Huart, «Médicalisation et fonction sociale de l'hôpital: convergences et contradictions, en Assistence Publique des Hôpitaux de Paris», *L'hôpital et les pauvres*. París, Musée de l'Assistence Publique, 1997, p. 66.

5. Ibidem, p. 66.

por el universal científico puesto en práctica por hombres de ciencia y de vocación, pues en el hospital uno no se enriquece pero adquiere una reputación, quienes también se dirigen a enfermos, a «animales-máquinas». Por supuesto, si bien esos dos modelos encarnan lógicas puras y autónomas, terminan por agenciarse y por articularse uno con el otro, pero, más allá de eso, sin verdaderamente integrarse: el gran facultativo abre su consultorio a los pobres, y la religiosa acompaña la «consulta» (*visite*), durante la cual se exhiben los cuerpos de los enfermos a la vista de todos para mayor y mejor progreso del conocimiento. Por «arcaica» y brutal que sea, esa historia no transcurrió sin dejar marcas dignas de consideración en la jerarquía hospitalaria, especialmente en una amplia división sexual del trabajo, pues durante más de un siglo los médicos fueron hombres y eruditos, y las enfermeras mujeres sacrificadas y abnegadas, con fuerte presencia de fe religiosa: monjas laicas. Una y otra matrices son «sagradas», fundadas sobre principios indiscutibles; y el hospital es un doble santuario, el de la ciencia y el de la caridad; cada una tiene su secreto profesional, el de confesión y el del coloquio específico entre enfermo y médico.

La empresa de cuidados

La integración de ambos universos normativos, de ambas concepciones acerca del enfermo, nunca se efectuó plenamente, si damos crédito al trabajo de nuestro grupo de enfermeras y los trabajos efectuados a partir de la experiencia hospitalaria de los enfermos, quienes sin excepción ponen en evidencia la separación entre enfermo y enfermedad.[6] No obstante, sin confundirse uno con el otro, esos dos conjuntos se imbrican cada vez más fuertemente bajo el imperio de la organización hospitalaria, cuando el hospital se transforma en una «empresa de cuidados» abierta a toda la población con el desarrollo de seguros médicos y del Estado proveedor. Por una parte, el hospital es el territorio de la ciencia médica, con la creación de los CHU, la multiplicación de los servicios y la creciente integración entre medicina e investigación. Por la otra,

6. K. Orfali, *L'hôpital ou la critique de la raison instrumentale*, tesis. París, EHESS, CADIS, 1997.

abierto a todos, el hospital recibe a ricos y a pobres; la caridad se vuelve una política pública esencial del Estado de bienestar, con el peso económico de la salud, los empleos creados y la asunción más o menos directa de la carga de los problemas sociales y de las políticas de salud pública. La organización hospitalaria ya no se reduce a algunos servicios de grandes facultativos carismáticos, eruditos y «humanos» en el mejor de los casos, rodeados de un batallón de estudiantes admirativos y por enfermeras devotas. En cuanto empresa de cuidados, el hospital es una gran organización hipercompleja, fuertemente administrada, que además debe mantener juntos a empleados, médicos celosos de su autonomía, enfermeros, asociaciones de enfermos, sindicatos y magistrados electivos locales que presiden el consejo de administración. Muchas críticas describieron, entonces, la empresa de cuidados surgida de la ley Debré como una «fábrica de cuidados» que reduce la doble vocación del doble programa institucional a simples combinaciones burocráticas atentas a equilibrios económicos, a arbitrajes entre las corporaciones y los servicios.[7] Poco a poco, especialmente después de la ley de hospitales de 1970, un poder administrativo se impone sobre el hospital en nombre de la racionalización de gastos sanitarios. Los directores de los hospitales empezaron a eludir a los médicos recordando que «si bien la salud no tiene precio, tiene un costo», como se complacen en decir los cuadros administrativos venidos de la Escuela de Salud Pública de Rennes. Los gestores propiciarán la creación del servicio de cuidados a cargo de enfermeros en 1984 y del cuerpo de enfermeros generales para hacer de contrapeso al poder médico. Sin embargo, al mismo tiempo que su rol propiamente dicho es promovido por la empresa de cuidados, los enfermeros se sitúan en la doble jerarquía de los médicos y de la administración; los «técnicos en inyecciones» se vuelven también los agentes de una organización en la que «la escritura reemplaza al gesto».

7. Tal como para la escuela, donde las invocaciones a los principios fundadores de la institución republicana se volvieron un tema de producción literaria, las invocaciones de la literatura médica, incluidas las series sentimentales, abrevan sin cesar en el mito fundacional de los orígenes; personalidad excepcional del facultativo y devoción de las enfermeras.

El surgimiento de un rol propio para las enfermeras

Provenientes del modelo caritativo, las enfermeras francesas no tuvieron estatuto profesional hasta la creación de la diplomatura de Estado en 1922. Antes de llegar a ser uno de los grupos profesionales más activos y más presentes en la escena de los conflictos sociales, ellas todavía trabajaban cuarenta y cinco horas semanales hasta 1968; a falta de cofias que usar sobre la cabeza, ellas podían llevarlas por dentro, recuerdan las «veteranas» del grupo de investigación.[8] Las agustinas del Hôtel-Dieu paulatinamente ceden su sitio a un voluntariado laico; pero para entrar en la primera escuela de enfermeras abierta en Francia en 1901 por Anne Hamilton las aspirantes debían ser solteras. En 1920, la Union des Femmes Françaises declaraba: «En el hospital, la tarea de la enfermera es estar al servicio del paciente custodiando constantemente todo cuanto le rodea, y principalmente secundando asidua y dócilmente al médico [...] Su actuación es la de una madre y una hermana».[9] Incluso en 1953 un editorial de *Liaisons* describía los peligros que amenazaban «si no sucedían a las misioneras otras que mercenarias».[10]

La lucha por la profesionalización será larga, de los años veinte a los años cuarenta, marcada por personajes ejemplares como Léonie Chaptal.[11] El mundo anglosajón, donde la gravitación de las órdenes religiosas era menos fuerte que en el mundo católico, proporcionó lo esencial de las grandes figuras profesionales conciliando técnica y humanismo de manera más laica y más positiva: Florence Nightingale, Virginai Henderson, Dorothée Orem, Jean Watson...[12] La ética protestante atenuaría la oposición entre alma y cuerpo, así como entre caridad y ciencia, en la medida en que la vocación profesional forma parte de la vocación religiosa y toda vez que la ac-

8. Y. Knibiehler (comp.), *Cornettes et blouses blanches. Les infirmières dans la société française, 1880-1980*. París, Hachette, 1984; V.Ledoux-Hugon, *Des saintes laïques. Les infirmières à l'aube de la IIIe République*. París, Les Sciences en situation, 1992.

9. C. Duboys-Fresney y G. Perrin, *Le métier d'infermière en France*. París, PUF, «Que sais-je?», 1996, p. 19.

10. Citado en P. Fustier, *Les corridors du quotidien*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

11. R. Magnon, *Léonie Chaptal, la cause des infermières*. París, Lamarre, 1991.

12. S. Kerouac *et al.*, *La pensée infirmière. Conceptions et stratégies*. París, Maloine, 1994.

ción racional y positiva es el homenaje rendido a una obra divina con menor necesidad de milagros y magia que de ciencia. La historia de la profesión de enfermera es, entonces, la de una prolongada sustracción al modelo caritativo y religioso.[13] Sin embargo, es un arreglo necesariamente limitado porque las enfermeras no pueden entrar de lleno en el mundo de la ciencia: en todo momento las puertas de la ciencia están cerradas para ellas. Por ende, deben hallar un espacio propio e inexorablemente ambiguo, tomando elementos de los dos modelos que rigieron la historia del hospital. Ellas sólo se afirman eludiendo el universo de la caridad, sin entrar –no obstante– en el de la medicina científica; en cualesquiera de los casos, eso vale para la mayor parte de ellas. De igual modo, la consolidación en 1978 del rol propio de las enfermeras se reputa como una victoria esencial, aunque como ya veremos ese rol propio suele permanecer incierto y nunca aplaca un deseo de reconocimiento. De ahí en adelante, las escuelas de enfermería y las numerosas asociaciones profesionales no dejan de reivindicar y de construir ese rol profesional que no deriva de un solo programa institucional, sino de dos; que se esfuerza por hacer de la relación con el enfermo una técnica profesional original junto a las técnicas de cuidados.

Más allá de lo anterior, todo lleva al desarrollo de ese rol propio. El arte vocacional de la compasión y del amor por los demás debe ser transformado en actividad racional si se sigue la senda de la calidad de los cuidados y por el manejo de relaciones de trabajo complejas. Digámoslo sin ambages: las enfermeras no tienen nostalgia del mundo antiguo de la caridad ni sueñan con un hospital científico. No quieren ser «monjiles, serviles ni imbéciles» (*ni nonnes, ni bonnes, ni connes*), ni las auxiliares de una medicina científica en la que no ocuparían más que posiciones subalternas.[14] El rol propio es una manera de salir de la dominación. Martine explica que «los avances médicos se producen cada vez más en partenaria-

13. Durante el siglo XVIII, se escribía: «El oficio, frente al magnífico desinterés, no puede entrañar más que un mal trabajo, pues está corrompido por la remuneración [...] Esas enfermeras que viven de industrias [...] que, sin hacer ya de su condición una religión, a lo sumo no pueden hacer de ello un oficio», reproducido en P. Fustier, *Les corridors...*, *op. cit.*

14. Pese a todo, deben exceptuarse las enfermeras especializadas en procedimientos quirúrgicos y anestesia, que intentan hacerse reconocer por sus competencias científicas y técnicas.

do. Hace algunos años, conocimos a algunos jefes de servicio que eran intocables e insufribles; pero ahora las enfermeras no dejan que las pisoteen». Benoît recuerda que «los residentes necesitan de las enfermeras. La enfermera es la que receta durante las primeras etapas de residencia. Hay una verdadera ambigüedad de roles: he llegado a ver, en hematología, una especialidad muy espinosa, que las enfermeras prescribían las dosis, y llamarlas al orden cuando cometen errores.» Deplorar un pasado idealizado no forma parte del espíritu de la profesión. Apenas si se evoca la caída de la vocación y del sentido de sacrificio: «Las jóvenes ya no quieren hacer las noches; pero eso forma parte de nuestras obligaciones, al igual que el panadero, que debe amasar su pan por la noche». Sin embargo, esa observación es anulada de inmediato por la denuncia del «espíritu de buena hermanita» y de la sumisión admirativa a los médicos: «Una estaba en la picota, hace algunos años; era casi oficial querer casarse con un médico», dice Monique. De hecho, a diferencia de la escuela, el hospital nunca fue una institución integrada; o más bien esa integración sólo se produjo a expensas de una dominación de las enfermeras que a la evolución en los requisitos para las aspirantes y, en términos más generales, de la condición femenina vuelven, por siempre jamás, intolerable. En nuestro grupo subsiste un apego sentimental al movimiento de 1988, menos por sus logros que por la afirmación feminista que acarreó. Desde ese punto de vista, las enfermeras pueden sentirse maltratadas por las alternativas del hospital, pero no sienten nostalgia.

Sin embargo, esa ruptura no impide que las enfermeras de nuestro grupo anhelen el surgimiento de una nueva figura institucional cuyo centro serían ellas, de un mundo que supere la escisión inicial de la historia del hospital. *A fin de cuentas*, las mueve el deseo de ver plasmarse el tipo ideal de una institución moderna, aquel cuyo modelo forja Parsons, mientras que día a día tienen la vivencia de sus dificultades y de sus aporías.

Un modelo de institución integrada

Una relación mágica

En un famoso artículo referente a la relación médico/enfermo, Parsons no hizo esfuerzos por describir la realidad de la relación

médica, sino de construir el tipo ideal de aquélla tal como debería funcionar, articulando los valores modernos de la ciencia y los valores más tradicionales de la caridad.[15] Parsons no afirma que ese texto describe las prácticas, igualmente lejos de ser «ideales», sino que se esfuerza por analizar la relación médica *como una institución* fundada sobre valores poco discutidos y sobre roles concebidos como vocaciones. Así, Parsons describe una matriz institucional que combina la doble filiación cultural del hospital y produce un sistema estable de valores, vocaciones y roles. También es una institución de socialización, pues la enfermedad se define como una «desviación», lo cual no dejó de causar impacto: «La enfermedad puede tratarse como un modo de respuesta, entre otras, a presiones sociales, como una manera de eludir ciertas responsabilidades.»[16] Entonces, el médico debe guiar hacia un estado «normal» de salud. En ese sentido, las críticas que reprochan a Parsons el irrealismo de su modelo no parecen fundadas, ya que justamente consiste en un modelo, en un horizonte del que puede pensarse que funciona precisamente como un modelo, en tanto tipo ideal para los científicos y en tanto sistema normativo para los actores involucrados. En todo caso, eso es lo que creen las enfermeras con las que hemos trabajado, quienes por cierto no son asiduas lectoras de Parsons. En sus anhelos de profesión y rol propios, son parsonsianas sin saberlo; y el texto de Parsons es sin duda más un documento ideológico que un texto estrictamente científico porque construye una síntesis institucional respecto de la cual todo demuestra, por otra parte, que no funciona, salvo en el imaginario de los actores que elaboran la crítica de su trabajo «real» y de su experiencia a partir del universo normativo de dicho modelo.

La relación médico/enfermo es heredera directa de una práctica mágica, en cuanto (más allá de las técnicas de cuidados *stricto sensu*) esa relación está munida de una eficacia simbólica propia. Es el «equivalente funcional» de la magia porque reduce la incertidumbre ligada a la enfermedad y cuida por sí misma.[17] La magia obra cuando la institución se sitúa en su lugar y cuando el médico se identifica

15. T. Parsons, «Structure sociale et processus dynamique: le cas de la pratique médicale moderne», en *Éléments pour une sociologie de la action*, trad. francesa. París, Plon, 1955.
16. Ibidem, p. 16.
17. Ibidem, p. 241.

con el polo racional y moderno de la ciencia. Su rol es correlato de una consumación, es adquirido por el individuo y *reconocido por la* sociedad al cabo de largos estudios. Ese rol reposa sobre los valores universales de la ciencia y es específico porque no define la totalidad de la persona del médico. Es afectivamente neutro –el médico no debe conmoverse por el cuerpo ni por la desnudez del enfermo– y por último es un rol altruista (orientado a la colectividad), pues el médico debe poner los intereses del enfermo por sobre sus propios intereses. Toda la «astucia» de Parsons consiste en mostrar que la magia obra cuando el enfermo opta por un rol dominado por orientaciones tradicionales y complementarias, las del abandono y de la confianza. Reconocido como enfermo, debe haber quien cuide de él; pero, a cambio, es «obligado» a querer sanar y a cooperar con el médico. Es un rol contingente, asignado por el destino, prescindiendo del estatuto social del enfermo. El enfermo debe creer y debe confiarse a sus manos, desnudarse, dejar que lo vean y lo toquen. El enfermo se encuentra en el deseo de salvación, mientras que el médico se encuentra en la voluntad y en la Razón. Es forzoso constatar que al construir ese tipo ideal de buen médico y de buen enfermo Parsons piensa mucho en el modelo de relación definido por la terapia psicoanalítica, que sólo funcionaría en el dominio del analista, dominio de las contratransferencias y la confianza del analizado, mecanismo flotante de transferencias y proyecciones. En ese modelo «puro», la institución médica no es un aparato y un conjunto de herramientas técnicas, es antes que nada un tipo de relación. En este caso, la terapia psicoanalítica es la figura particularmente elaborada de un modelo general de «práctica médica como institución».[18]

Parsons conviene en que esa síntesis «mágica» de tradición y modernidad o, si se prefiere, entre programa de caridad y programa de la ciencia, no carece de tensiones. Una de ellas es el miedo a la muerte por parte del enfermo y su negación por parte del médico. La muerte se ve neutralizada por el polo científico, fatalmente optimista, o bien se inscribe en una racionalidad que llega con mayor facilidad a *explicarla* que a *darle un sentido*. Aunque el tema del secreto profesional tiene algo de sagrado y de mágico, el programa institucional retratado por Parsons perdió en capacidades mágicas dejando de ser eficaz ante los confines de la muerte.

18. Ibidem, p. 224.

Un marco de crítica

El interés de ese modelo es doble. Por un lado, funciona como un marco normativo ampliamente compartido por el mundo médico y por las creencias de los enfermos. En cualesquiera de los casos, las enfermeras de nuestro grupo definen en esos términos al buen médico y al buen enfermo. Por otro lado, permite dejar en evidencia todos los ejes de rupturas y de tensiones que no dejan de denunciar los actores: separación entre ciencia y caridad cuando el médico prefiere dar rienda suelta a su conocimiento o el encarnizamiento terapéutico antes que el bienestar del enfermo; separación entre enfermo y enfermedad; dependencia extrema del enfermo o, al contrario, negativa a curar y prestar colaboración; incapacidad para hacerse cargo de la muerte en un momento en que cada vez más personas mueren en el hospital... Las enfermeras de nuestro grupo de investigación recuerdan que la mayor puesta a prueba de las alumnas de enfermería es la que entraña la muerte de un paciente, su sufrimiento, la desesperación de las familias, el declive de las personas de edad avanzada, y que hasta allí termina el oficio. «Con el primer muerto, una puede o no lidiar, y no animo a quienes no pueden», dice Chantal.

De hecho, el modelo de Parsons suscita un interés sociológico porque los actores creen en él o desean hacerlo, y porque nunca funciona plenamente. Pero ellos creen en él más de cuanto suele afirmarse, aunque sólo fuera en la medida en que las enfermeras definen su ideal de trabajo como el centro mismo de dicho modelo, como aquello que puede evitar las escisiones. Son a la vez portadoras de la técnica «masculina» y de la relación «femenina», quieren estar simultáneamente en el mundo de la ciencia y la técnica y en el de la comprensión y la compasión. Los médicos son criticados en nombre de ese modelo cuando son demasiado duros, demasiado objetivos, demasiado indiferentes con los enfermos y demasiado desdeñosos con relación al personal femenino, cuando «creen tener permiso para todo», cuando conjugan vanidad científica, machismo y desprecio de clase. Pero al mismo tiempo las enfermeras sienten nostalgia por el «gran facultativo», a la vez competente y humano, aquel que puede pedirlo todo de su equipo.[19] En este punto,

19. A. Véga, *Une ethnologue à l'hôpital. L'ambigüité du quotidien infirmier*. París, Éditions des Archives Contemporaines, 2000.

hace falta señalar que, para gran sorpresa de los investigadores, las enfermeras de nuestro grupo no mostraron deseos de encontrarse con un «facultativo». Según ellas afirman, creen que no tienen nada para decirle, ya sea que actúe conforme al ideal o bien resulte una caricatura.

Acker nota que las enfermeras no se desprenden del ideal de una comunidad dedicada a los cuidados en la cual la articulación de la técnica médica y el calor humano instale la función de la enfermera en el núcleo del dispositivo hospitalario.[20] Desde el momento en que esa institución ideal instruye todo un conjunto de críticas, especialmente contra los excesos de la técnica, contra la falta de tiempo, contra el peso de la burocracia, contra la administración y los cuadros jerárquicos «que hacen lo que sea para separarnos», es decir, para separar a los componentes del ideal del programa institucional parsonsiano. La definición de los buenos y malos enfermos también se funda a partir de ese modelo. «Desde el inicio se tiene una imagen de los buenos y malos pacientes, de los buenos y malos servicios.» Los buenos enfermos confían en la ciencia, se entregan al protocolo terapéutico con plena voluntad de sanar y luchar contra la enfermedad; confían, pero no se entregan demasiado: conservan pudor y retención. Los malos enfermos juegan demasiadas malas pasadas, gruñen, protestan, no confían, quieren demasiadas informaciones; o por el contrario son demasiado pasivos, dejan hacer y se dejan hacer. De hecho, los malos enfermos también son casos sociales que pervierten el ideal de una relación de la cual, bajo ninguna circunstancia, uno llega a desligarse. También son los responsables de su enfermedad, merced a su modo de vida desequilibrado. Se toma partido por los buenos enfermos en contra de los médicos, y se reprocha a los médicos dejar a los malos enfermos únicamente en manos de las enfermeras y de las asistentes.[21] Annie recuerda una experiencia de hospitalización en que ella fue muy feliz de entregarse al cuidado solícito, en que nadie acudió para pedirle que tomara a su cargo la situación. «Me pregunto qué brecha hay entre las proposiciones y la oferta de cuida-

20. F. Acker, «La fonction infirmière, l'imaginaire nécessaire», en *Sciences sociales et Santé*, n.º 9, p. 2, 1992.

21. A. Véga, «Les infirmières hospitalières françaises: l'ambigüité et la pregnance des représentations professionnelles», en *Sciences sociales et Santé*, n.º 15, p. 3, 1997.

dos, y las demandas de los usuarios. Los enfermos simplemente quieren que les mimen y les cuiden bien. Vienen para hospitalizaciones más breves, simplemente esperan que se les tome en consideración y estar instalados con buenas comodidades. El enfermo necesita una contención afectiva y comprensión respecto de su dolor y su miedo a la muerte.»

El mundo de las enfermeras es un mundo de la crítica, y de la crítica inevitable porque el ideal profesional es definido como un conjunto inestable de prácticas que remiten a principios contradictorios. Así, siempre se hace demasiado o no se hace lo suficiente: demasiada técnica, o bastante poca, demasiada relación o escasa, demasiada organización u organización insuficiente. El modelo parsonsiano no se plasma, pero organiza el imaginario y la crítica.

La máquina hospitalaria

El desarrollo de la técnica

El principal asunto es la separación entre ambos polos de la relación «parsonsiana», la separación entre la técnica y la relación con el enfermo situada bajo las constricciones del estilo gerencial de la empresa de cuidados. Como dice Martine: «Cada vez se necesita más técnica; el enfermo es un cliente; el hospital, una empresa». Se define a la enfermera por su sitio en un sistema complejo de maquinaria, de procedimientos de cuidados y de comunicación cada vez más densos y dominados, ante el desarrollo de la conciencia de los riesgos iatrógenos, de las enfermedades provocadas por las terapias y la organización hospitalaria *per se*.[22] Contrariamente a lo que afirman los simples valores de la caridad y de la ciencia, la calidad de los cuidados no es resultado únicamente del desempeño científico del médico y de la devoción del personal encargado de los cuidados; es una consecuencia de la organización hospitalaria: higiene, seguimiento de las historias clínicas, precisión de las consignas, rapidez de los exámenes, calidad de la hotelería, cortesía de la atención al público... La considerable domina-

22. M. Setbon, «La qualité des soins, nouveau paradigme de l'action collective», en *Sociologie du travail*, 1, 2000.

ción ejercida por esa organización explica, en el hospital como en la escuela, que los profesionales se sientan desposeídos y «despreciados», incluso cuando la organización de la que son integrantes es cada vez más poderosa, multiplica las constricciones al mismo tiempo que los servicios especializados y mina la distancia entre las intenciones de cada cual y los resultados colectivos. Predomina en la valorización de los programas institucionales de la ciencia y de la vocación el desarrollo de una organización con el deber de responder a múltiples demandas, las propias de los enfermos, pero también de los médicos, según afirman las enfermeras: ellos quieren cada vez más maquinaria, mientras los desposeen de su arte y de los aspectos más humanos de su oficio.

Hay una vasta literatura, a menudo poco complaciente, acerca del desarrollo de las técnicas y de las especializaciones, las cuales pasaron de algunas unidades a varias decenas: 5 disciplinas en 1939, 75 en nuestros días. Eso provoca un trabajo considerable de definición de los «casos» y de sus orientaciones en los distintos servicios, no sólo en función de las especializaciones, sino también en función de las camas disponibles y de los intereses médicos de los facultativos. Así, a medida que se presentan las urgencias, se negocian los enfermos entre los distintos servicios, aquel que «hace neumo *chic*» y aquel que no puede negarse, como medicina interna y psiquiatría.[23] Los servicios de punta serían cada vez más selectivos, atentos para encontrar casos interesantes para el desarrollo de la investigación médica, y «buenos» enfermos que no dificulten el trabajo.[24] Las categorías de los pareceres del hospital relativos al valor del enfermo no son, entonces, puramente científicas y médicas; también están jerarquizadas según sistemas complejos de dignidad científica, de proveniencia social de los enfermos, de posibilidades de sobrevida; separan a los buenos enfermos que reclaman protocolos ya puestos a prueba y a los casos sociales que recuerdan al hospicio.[25] «En geriatría, uno no encuentra más enfermeras –dice Monique–; si no es para ubicar allí a las incompetentes.» No

23. N. Dodier, A. Camus, «L'admission des malades: histoire et pragmatique de l'accueil à l'hôpital», en *Annales SHS*, 4, 1997.

24. C. Herzlich, «Types de clientèle et fonctionnement de l'institution hospitalière», en *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973.

25. Acerca de las categorías del parecer hospitalario, cf. B. Glazer y A. Strauss, *Awareness of Dying*. Chicago, Aldine, 1965.

©gedisa

es casual que los servicios de urgencia fascinen a gran cantidad de investigadores (y de telespectadores): allí la organización llega a su límite y allí se discierne entre enfermos e indigentes, entre «verdaderos» enfermos y los casos psiquiátricos; también allí la ciencia tiene un encuentro directo con la miseria del mundo y la ética médica choca contra la práctica médica y con la organización hospitalaria, allí la «demanda» de salud se encuentra con «la fábrica de cuidados». Uno «colocará» sin dificultades a «una vieja dama *archi-bien*», mientras que hará falta «negociar un yonqui invendible».[26] También hará falta tener en cuenta el valor presupuestario del enfermo, de la duración de su hospitalización, del índice de cobertura por parte de las aseguradoras y mutuas, de las soluciones sociales de compensaciones económicas... A fin de cuentas, los criterios de distribución son de una complejidad extrema y mezclan varias índoles de pareceres: médicos, sociales, éticos, económicos.[27]

Aun más que en la escuela, la organización se impone sobre la vocación inicial, en este caso la del encuentro «puro» entre la ciencia y la voluntad de curar al enfermo. Políticas de control de costos sanitarios, normas PSMI,[28] obsesión por la seguridad, transmisión rigurosa de las consignas entre equipos y servicios, multiplicación de los exámenes y derivaciones de pacientes, acortamiento de las estadías; en última instancia, el sistema simple configurado por el facultativo y su equipo ya no es más el centro único y autónomo del hospital. Las enfermeras están sometidas a tres líneas jerárquicas: la de los médicos, la propia de la administración y la liderada por las enfermeras generales o las jefas de asistentes situadas entre las otras dos y a menudo acusadas de traicionar los intereses de las enfermeras sometiéndose a los médicos o a los administradores. En ese sentido, ellas se volvieron una suerte de contramaestres «fuera de serie». De modo general, afirman las enfermeras, la parte de trabajo dedicada a la organización en sí no deja de aumentar su carga. La creciente especialización y la transmisión de consignas y de protocolos obligan a escribir. «Antes –dice Chantal– se reflexionaba mucho, pero no se escribía. Ahora se nos intenta enseñar a re-

26. N. Dodier, A. Camus, «L'admission des malades...», *op. cit.*; J. Pennef, *L'hôpital en urgence*. París, Métailié, 1992.

27. N. Dodier, *L'expertise médicale. Essai de sociologie sur l'exercice du jugement*. París, Métalié, 1995.

28. Programa de Medicalización del Sistema de Información.

flexionar; pero somos incapaces y no sabemos hacerlo. De todas formas, ya no sabemos qué debe escribirse.» Gran parte del trabajo de las enfermeras se destina a organizar, coordinar y manejar expedientes e historias clínicas; las enfermeras escriben, cuando según ellas el verdadero sentido de su trabajo estaría a la cabecera del enfermo.[29] Todas tienen la sensación de ser invadidas por una máquina que las obliga a trotar para ganar un bien escaso: tiempo.[30] A fin de cuentas, las enfermeras no sienten pertenecer realmente más que a su servicio, hasta a veces no más que a su equipo, en cuanto el mundo más amplio que, sin embargo, rige sus condiciones de trabajo, parece ajeno a su propia acción.

El rol social del hospital

Esa evolución de la división del trabajo no es sólo técnica y profesional. Forma parte de las modificaciones más amplias del Estado de bienestar y de las políticas sanitarias.[31] Las constricciones financieras externas de control de gastos en salud se hacen cada vez más gravosas y los actores tienden a oponerse a una lógica de las necesidades, centrada en la definición de los protocolos de terapias, a una lógica «contable» tanto más presente conforme el Estado interviene cada vez de manera más directa. Como el sistema «bismarckiano» francés reposa sobre el seguro médico y está gerenciado por sus integrantes societarios, paulatinamente pasa, como en numerosos países de Europa, bajo un régimen más «beveridgeiano» directamente financiado por un impuesto, la CSG.[32] Se observa una hibridación de sistemas y, en todos los casos, la regulación se efectúa mediante la oferta de terapias introduciendo mecanismos de mercado en el seno de los dispositivos públicos. Eso se traduce en una «racionalización», una privatización marginal de ciertas actividades, y en todos los casos en una descentralización de las deci-

29. M. Grosjean y M. Lacoste, «L'oral et l'écrit dansles relations de travail ou les illusions du tout écrit», en *Sociologie du travail*, 4, 1998.

30. A. Véga y M.-C. Pouchelle, «Ici on ne fait pas de cadeau. Partage du temps et don de soi à l'hôpital», en *Ethnologie Française*, 4, 1998.

31. A. Latourney, «Les politiques de santé en Europe: une vue d'ensemble», en *Sociologie du travail*, 1, 2000.

32. F.-X. Merrien, *L'État-providence*. París, PUF, «Que sais-je?», 1997.

siones y en una «balcanización del hospital».[33] Se habría formado un régimen consular compartido entre cuatro grandes poderes: magistrados electivos, médicos, representantes del personal (sindicatos) y representantes de los usuarios, con tres grandes personajes: el alcalde, el director y el presidente de la comisión médica. Según Bonnici, la incidencia de los médicos se habría reforzado con el desarrollo de técnicas y maquinaria y con el rol del personal de planta a partir de la ley Debré de 1958. El hospital no sólo es una organización muy grande; muy a menudo, es el primer dador de empleo de la ciudad, a veces de la provincia; pero también se volvió un mundo disperso por obra de los juegos de influencias y los sentimientos de propiedad de los facultativos sobre «sus» servicios. En realidad, el sistema político del hospital sería de los más confusos, en todo caso, de los menos perceptibles para el personal encargado de dar cuidados. Desde el punto de vista de las enfermeras, es el mundo del *se* [impersonal], de las decisiones sin actores y sin principios y en el que ellas no tienen la impresión de participar, pues los representantes sindicales pronto se vuelven a su vez «expertos» y miembros de ese *se* indeterminado y en el que todo parece manejarse mediante coloquios singulares entre médicos y hombres de finanzas. Más allá del servicio, el hospital se muestra como una burocracia anónima incapaz de «recompensar a las enfermeras, incluso excelentes». Ese mundo opaco crea *pools* de suplentes convocadas a causa de la dotación de los servicios, los despidos, las treinta y cinco horas de trabajo y las renuncias. Probablemente ese fenómeno no deje de contar en el éxito de las coordinaciones de las enfermeras y su sensibilidad «en baja» que permite superar el estallido del mundo hospitalario en el fragor mismo de la acción.

La amargura o la indiferencia de las enfermeras con respecto al gran hospital del que son integrantes se explica también merced a la subsistencia de tres grandes brechas entre servicios, pese a la PMSI entrada en vigor en 1989: de 2,3 a 6,3 camas por médico, de 51 a 125 ingresos por médico; y esas brechas explican que no se reciba la misma atención en todos los servicios: la cantidad de cesáreas varía de un 5 a un 25% entre las maternidades públicas y las

33. B. Bonnici, *L'Hôpital. En jeux économiques et réalités financières*. París, La Documentation Française, 1998.

maternidades privadas. El sistema PMSI choca de lleno contra la lógica profesional médica. ¿Cómo racionalizar un sistema en el cual la organización construye la demanda, mientras que cada actor tiene la sensación de deber dar respuesta a una demanda objetiva y acuciante, la demanda del enfermo, y debe movilizar lo mejor que ofrecen la *ciencia* y la *técnica*?

En ese caso, como en los restantes de la función pública, se alía la gestión mediante el control de las normas a la evaluación de los resultados y a la política inagotable de proyectos: proyecto de establecimiento derivado en proyecto social, proyecto médico, proyecto de enfermería, proyecto de servicio.[34] Mientras el imaginario institucional parsonsiano es un mundo inequívoco de valores, roles y vocaciones, el hospital no parece por cierto ser una burocracia racional que pone en orden de marcha sus principios. De hecho, lo que podría tomarse por una organización estable no es más que una negociación más o menos estabilizada.[35] El hospital es un universo negociado mucho más que la prolongación colectiva de un modelo institucional que jerarquiza valores y principios. Se negocia acerca de la muerte, de la tecnología, de la vida cotidiana, del lugar del enfermo, y no causa sorpresa que la sociología interaccionista haya encontrado en ese sector sus ejemplos más logrados.[36] La única cosa que subsiste del orden institucional es la distinción latente entre lo profano y lo sagrado. A mayor implicación con el gesto médico «puro», mayor implicación con lo sagrado; a mayor implicación en el juego de vida o de muerte, mayor implicación con lo sagrado; y los médicos siempre son más sagrados que las enfermeras. Con todo, el trabajo cotidiano en el hospital es mucho más banal y «mercantilizado» que el coloquio individual milagroso. Por otra parte, hace falta ver cuánto aguardan los enfermos ese momento «mágico» e infrecuente en que el médico habrá de hablarles únicamente a ellos, momento siempre demasiado excepcional.

34. B. Honoré, E. Sanson, *La démarche de projet dans les établissements desanté*. Tolosa, Privat, 1994.

35. A. L. Strauss, *La trame de la négotiation*. París, L'Harmattan, 1992.

36. Sin embargo, no considero que criticar a Parsons sea siempre pertinente, por el simple motivo de que el modelo parsonsiano no pretende ser «adecuado a la experiencia». Entonces, uno puede preguntarse para qué sirve; pero en ese caso el modelo vale para cualquier construcción de tipos ideales y, al cabo de ello, para todo intento de generalización.

A la par del desarrollo de ciencia y técnica, el hospital se enfrenta a la acentuación de su rol social. Únicamente los casos más pesados y más graves van al hospital; los otros, menos graves y más rentables, acudirían a las clínicas privadas –«En los servicios ya no quedan más que las grandes patologías»–, y sin importar cómo, se muere en el hospital. Si bien hay mucho dinero para la técnica, no hay suficiente para el personal social; y quienes deben garantizar ese rol son las enfermeras y las asistentes. Además, con la «crisis», los recién llegados son socialmente cada vez más «pesados», exigentes y a menudo violentos, según dicen los enfermeros. Hay quejas de agresiones y de insultos; algunos servicios piden ayuda a custodios. Monique explica que «las familias son exigentes» y «que debería encontrarse el equivalente a las ZEP en el sistema hospitalario». «Una enfermera especializada en geriatría debe dar respuesta a las exigencias materiales de la familia, reparar la televisión... mientras que excepcionalmente piden noticias de su enfermo: piensan que uno está ahí para eso.»

Las enfermeras, ¿agentes del cambio?

Ese rol social parece plenamente asumido por el responsable de la DRASS recibido en el grupo. Él explica que el hospital francés está subequipado en términos de personal, siendo uno de los más caros, pues Francia es el tercer país en el mundo en porción del PBI asignada a los gastos en salud. Para él, esa situación obedece al exceso de cargas mobiliarias y técnicas, a la hiperespecialización de los personales y, para decirlo sin reparos, al poder de los médicos, «aferrados a su IRM [aparato de resonancia magnética] y a su escáner de última generación». Sobrecargados de trabajo, los enfermeros pagan el costo de esa situación, mientras que los enfermos son mal recibidos. Sin embargo, según afirma ese responsable, el poder de los médicos parece intocable y entonces es necesario cambiar las cosas por el perfil de las profesiones de la enfermería, que saldrían plenamente beneficiadas con una afirmación de su rol social. Para accionar sobre el núcleo duro de los médicos, quienes se ocupan de la gestión desean respaldarse en las asociaciones de enfermos y en las aspiraciones de las enfermeras a tener más autonomía. Ellas deberían tomar a su cargo el seguimiento de los enfermos después de su hospitalización. Hay que desarrollar su rol de enfermeras visi-

tantes, desarrollar las terapias a domicilio, instaurar el análisis de las necesidades sanitarias y sociales, encauzar una política de salud pública mediante la movilización del rol autónomo de las enfermeras... En primer término, seducen al grupo esas afirmaciones que hacen un llamamiento a un rol específico suyo librado del control de los médicos. Con todo, muy pronto cambia el tono. «Ustedes me van a dar náuseas», dice Chantal, recordando la incuria de los políticos, que ni siquiera estuvieron en condiciones de prever la renovación de la profesión quitando vacantes en las escuelas. También rechaza la instrumentalización de la profesión: «Ustedes quieren una revuelta de enfermeras para hacer que avance el hospital». Monique se niega a abandonar el núcleo duro de su oficio: la técnica de cuidados. «Veinte años atrás, yo era más valorizada, conocía mejor a mis enfermos y me ocupaba mejor de ellos. Al volver de la escuela, conocía la técnica, mientras que ahora, ellas ya no saben. Uno quiere ocuparse de todos, del paciente en su globalidad; pero uno no se ocupa bien de él; y la técnica se lleva adelante mal. Se nos pide que hagamos cada vez más cosas, y cada vez nos hacemos cargo del paciente de una forma menos correcta. Las nuevas están desorientadas cuando tienen tres pacientes, mientras que nosotras teníamos treinta. Además, eso no significa que ellas se ocupen más de lo relacional y de lo social.» En suma, las enfermeras reclaman más autonomía, pero también perciben que esa autonomía es instrumentalizada y forma parte de un proyecto de modernización que no hace justicia a su trabajo.

El enfermo sujeto

Reconocer al enfermo

Ante la doble afirmación de la técnica y del rol social del hospital, ante el crecimiento de la organización y del servicio de salud, las enfermeras hacen un llamamiento a la especificidad de su oficio: más allá de los cuidados, está en juego la capacidad de entrar en relación con un enfermo percibido como un sujeto y no sólo como un paciente. Con todo, también en ese caso, las cosas son más ambiguas de lo que parece.

El enfermo «parsonsiano» debe confiar en la medicina y desear curarse, debe ser su enfermedad una vez que se haya recono-

cido su situación. Ahora bien, la identificación del enfermo con la enfermedad es cada vez menos tolerada y, en el hospital como en la escuela, se impone la necesidad de tratar con individuos como con sujetos.[37] El rol propio del enfermero llama a un análisis de las situaciones que tenga en cuenta el contexto social del enfermo, de la historia de su enfermedad, de la vida del enfermo después de la hospitalización, del rol de la familia... Las enfermeras reconocen que ese abordaje fue ampliamente impuesto por los propios enfermos y por sus asociaciones, en especial por las asociaciones de dializados o de trasplantados que reclaman su derecho a hacerse cargo de sus propios cuidados y, sobre todo, por las asociaciones de apoyo a los enfermos de sida, que debieron imponer un reconocimiento del enfermo más allá de su mera enfermedad.

Ese rol de reformador del hospital es ampliamente admitido por los integrantes de nuestro grupo, que recibió a militantes de AIDES. Su crítica del hospital es compartida por las enfermeras: «Desde que arrecia el sida, las cosas mejoran; el sida es un revelador; el enfermo es un reformador social... En su cotidiano –dice el militante de AIDES–, la enfermera es una persona de una cercanía, de una comprensión, y de un afecto enormes. Son las personas que más respeto tienen por el enfermo. Por mi parte, iría aun más lejos que el respeto: los vínculos se entablan mediante un tuteo, y son muy fuertes, en el sentido en que son de mucha importancia para los enfermos. Cada cual tiene su enfermera, que forma parte de su vida; algunos la consideran un miembro de su familia».

«Cuando llegan al hospital, al menos cuentan con esa persona a la que conocen.»

«Al principio, eran estigmatizados. La enfermera era la primera persona a la que se podía decir que uno era a la vez seropositivo, homosexual y drogadicto; que uno era marginal, eso lo dice la sociedad. Los lazos entre las personas y quienes cuidan de ellas se crearon de manera más estrecha en los servicios de enfermedades infectocontagiosas que en las familias.»

Marie-France sube la apuesta: «Las enfermeras tienen mejor formación para el dolor que los médicos. El médico trata la enfer-

37. L. Amar y E. Minvielle, «L'action publique en faveur del'usager: de la dynamique institutionnelle aux pratiques quotidiennes de travail. Le cas de l'obligation d'informer le malade», en *Sociologie du travail*, 1, 2000.

medad: se seguía la cartilla y no se reflexionaba mucho. Ahora se nos pide que reflexionemos. ¿Quién entra a la habitación de un hospital? Una persona con una bata; pero sobre todo un rostro; y uno contempla qué va a traer consigo, ya sea de estrés o de alegría».

Ese encuentro entre personas no es sólo sentimental, pues recuerda toda una técnica, una formación y un oficio. «Un hombre entra en *gastro* con una úlcera de estómago, forzosamente psicosomática, afirma Annie. Uno deduce que él tiene sus problemas, con su mujer, o bien con su patrón. Hay que intentar comprender que hay permiso para decir algo.» Para las enfermeras más fogueadas, el cambio fue radical. «Antes, el enfermo ocupaba la posición de objeto, pasivo ante el poder médico que él veía como un aura. Ahora, el quiere entender y no da tregua al equipo médico», dice Françoise. Annie agrega: «Antes, la gente conocía mal las distintas disciplinas médicas. Entonces, el médico tenía plenos poderes, al igual que la enfermera, aunque era menos acentuado. Ahora, los pacientes hacen preguntas, quieren saber. Algunos enfermeros tienen miedo a esa responsabilidad. Ellos se sienten reponsables, no en relación con lo jurídico; pero el miedo a lastimar al enfermo...».

No habría que creer que esa consolidación del enfermo como persona entusiasma a todo el personal, y en especial a los estudiantes recibidos en el grupo. Ellos dan sin reserva sus parabienes por la decadencia del control social, esa antigualla que signó tanto tiempo las escuelas de enfermería, dominadas por damas rebosantes de vocación y virtud. Con todo, según ellos dicen, la preocupación por la relación y la personalidad del enfermo lleva a que las formadoras presten atención en demasía a la personalidad de los alumnos, a imponerles un modelo tanto más inquietante en opinión de ellos, en cuanto nunca es explícito. «Es una formación que puede suscitar una mala vivencia al respecto; ello implica una reflexión acerca de uno muy intensa. Se tiene una vivencia de intrusión. Ya se sabe que los profesionales, sin importar si son docentes o gente del hospital, quieren formarnos; pero en algunos momentos más deformarnos que formarnos.» No se limitan a enseñar técnicas y protocolos terapéuticos, sino que esperan que se forme un tipo especial de comportamiento hacia los otros y para el cual no pueden dar una definición objetiva. Ese mandato invita simultáneamente a ser auténtico, sabiendo que esa autenticidad será evaluada según normas latentes. «Los formadores superan lo que es del orden de la formación, intervienen sobre nuestra personali-

dad.» «Siempre se nos vuelve a poner en cuestión, se nos dice que nuestra personalidad debe cambiar, aprender a ser; no encuentro mis propias palabras.» Cuanta mayor subjetividad tiene el enfermo, más debe comprometerse la enfermera en una serie de relaciones más allá de las técnicas de cuidados que ella aprende a dominar. Lo percibido como un progreso y un espacio de autonomía también puede ser vivenciado como una constricción tanto más insoportable por no remitir a normas objetivas y negociables, y por no presentarse la norma como un rasgo de personalidad, como una suerte de gracia, de vocación sin fe o de compromiso de lo más inefable y menos objetivo que posee una persona.

Las enfermeras recuerdan que ese encuentro con el enfermo no tiene lugar en el mundo etéreo de un cara-a-cara encantado, y también que la medicina fracasa tanto como triunfa. En nuestros días, el hospital es el recinto donde uno muere y donde moriremos la mayoría de nosotros. Allí se desarrollan los «finales de vida», por consiguiente allí fracasa la medicina. A la vez que el hospital es el centro de la ciencia, volvió a ser el receptáculo postrero de la miseria de la condición humana, o bien ya no logra ocultársela. Sin embargo, mientras las monjas contaban con armas provistas por la religión, los personales encargados de cuidar de los otros por último están escandalizados y desconcertados por la agonía y por la muerte. Las enfermeras con las que hemos trabajado son extremadamente sensibles a ese tema, porque escapa al ideal de salvación, porque muchos médicos intentan deshacerse de él, porque ellas mismas están tentadas a descargarlo sobre las asistentes o sobre los equipos nocturnos.[38] Por ende, se presenta una suerte de retorno de lo reprimido que afecta insensiblemente a la creencia en la medicina todopoderosa.[39] Y las enfermeras no son las últimas en recurrir a las «magias» de los médicos paralelos; en cierto modo coinciden con los docentes más republicanos, quienes no vacilan en hacer trampa con el registro escolar. Al cabo de ello, si las enfermeras valorizan la relación, ellas también dicen que hay algo ilusorio en tomar al enfermo por un verdadero sujeto, porque él sufre, porque él

38. P. Moulin, «Les soins palliatifs en France: un mouvement paradoxal de médicalisation du mourir contemporain», en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. CVIII, 2000.

39. P. Mossé, *Le lit de Procuste. L'hôpital: impératif économique et missions sociales*. París, Erès, 1997.

tiene miedo y porque él muere. El mandato de tratar al enfermo como a un sujeto les *fascina* y les aterroriza a la vez.

El *enfermo también es un usuario*

La otra cara de la afirmación heroica del enfermo es que él también es un consumidor lleno de necesidades. El mundo del hospital parece verdaderamente paralizado por los procesos entablados contra algunos médicos, hospitales o ministros. No sólo hace falta velar por el confort en materia de hostelería para el enfermo, sino también por tenerlo constantemente informado, contra los efectos no deseados de los tratamientos, y el personal encargado de los cuidados, que sin embargo hace un llamamiento a reconocer al enfermo, también se siente amenazado, como en todas partes, por un déficit de legitimidad. El enfermo no sólo ya no manifiesta una confianza ciega en la medicina, sino que incluso es invitado a no confiar demasiado en ella. Evidentemente, los médicos son más sensibles a esa transferencia de legitimidad; en cuanto más legítimos, más «sagrados», llegan desde más alto y tienen la impresión de caer más bajo.[40] A veces hasta ven en el reconocimiento del enfermo, sostenido por una administración que otorga amplio espacio a las asociaciones de enfermos, un riesgo de caída y una amenaza contra la «integración republicana» y contra la Razón.[41]

Aunque las enfermeras también se sienten amenazadas por ese «usuario», «tratadas por los enfermos como criadas», ellas ven sin embargo en la promoción del enfermo como sujeto un medio de construir un espacio profesional más autónomo. De todas formas, eso sucede a condición de que el enfermo esté en conformidad con las expectativas del servicio y de su rol de enfermo. Anne Véga señala especialmente esa exigencia de control a propósito de la sexualidad: «La sexualidad de los enfermos parece entonces menos percibida como un signo de humanidad y de buena salud, o la consecuencia del tratamiento y de la duración de la hospitalización, que como la evidencia de una sexualidad extraña, desordenada y fuera de lugar,

40. H. Hamon, *Nos médecins*. París, Seuil, 1994.

41. Cf. el prefacio de J.-F. Mattéi en H. Brunswig y M. Pierson (comps.), *Médécins, Médecine et Sociétés. Introduction à l'éthique médicale*. París, Nathan, 1995.

imposible de tolerar».[42] En suma, si bien el enfermo debe ser reconocido, eso no impide que él deba ser un buen enfermo, porque no puede haber reconocimiento y escucha sin normas.

Paradójicamente, como dicen las enfermeras, la afirmación del enfermo trae aparejado un desarrollo del control y de la burocracia, con una obligación de mensurabilidad que debe permitir la justificación de los protocolos y de las terapias en caso de accidente, querella y proceso. La obligación de informar al enfermo surge únicamente del coloquio individual y «mágico» entre persona cuidada y cuidador: hay que reconfortar al enfermo, darle información acerca del desenvolvimiento de los exámenes y de las terapias, tener en cuenta a su familia y su salida del hospital. En definitiva, en este caso como en otros el enfermo se vuelve un usuario, lo cual intensifica el rol propio de los enfermeros y acentúa las quejas ante las «necesidades» de consumidores de salud cada vez menos dispuestos a desempeñar su papel de enfermos, pero de cuya actividad y responsabilidad se piensa que son factores esenciales para la sanación. A fin de cuentas, todo lo que se conjuga para acrecentar el rol propio de la enfermera puede tener aspectos negativos que intensifiquen las necesidades de competencia, dominio de sí, de capacidades técnicas, talentos interaccionales y, sobre todo, capacidades de entremezclarse en la operatoria infinita de la organización y de sus negociaciones. Desde hace muchos años se espera mucho más del enfermo, se espera de él que sea el sujeto de su sanación. Prescindiendo que se considere mera injusticia fisiológica la enfermedad o se tome al enfermo por parcialmente responsable en razón de su modo de vida, se espera de él que colabore activamente. Esa concepción actualmente forma parte de la vulgata profesional de los enfermeros; hay que motivar al enfermo, movilizar su voluntad de sanar mediante una relación auténtica y «verdadera».[43] Quien cura no sólo es el medicamento, sino también la relación con el enfermo. Reconocer el dolor, aspecto ignorado durante mucho tiempo, contribuye a dar un nuevo estatuto al enfermo: no sólo se le reconoce como síntoma que tratar; también implica que debe prestarse oído al enfermo y negociar con él las condiciones de su experiencia en el hospital, amén de imponer al enfermo, en contra de la enfermedad.[44]

42. A. Véga, *Une ethnologue à l'hôpital*, *op. cit.*, p. 163.
43. Cf. E. Zarifian, *La force de guérir*. París, Odile Jacob, 1999.
44. I. Baszanger, *Douleu et médecine. La fin d'un oubli*. París, Seuil, 1995.

Los polos de la experiencia para las enfermeras

El mundo de las enfermeras no está poblado por un sentimiento de crisis como el mundo de los profesores, porque no lleva consigo la nostalgia por la grandeza y por una institución perdidas. El pasado no es idealizado; sin embargo, eso no vuelve el presente más fácil de vivir. Las enfermeras con las que hemos trabajado tienen la sensación de cristalizar en sus actividades todas las funciones y todas las expectativas de los roles del hospital. Pero no nos engañemos. Aunque esa experiencia siempre es descrita como difícil, no es rechazada; también es lo mejor del oficio.[45] La mayoría de las enfermeras –en todo caso, aquellas con las que tuvimos encuentros– no se niegan a tomar a cargo al enfermo, mientras que ese trabajo está dominado por actos técnicos y la actividad relacional, todavía atribuida a las virtudes tradicionales femeninas, no es tomada en cuenta y reconocida por una jerarquía burocrática y/o científica. Sigue siendo una suerte de suplemento espiritual.[46] Puede esquematizarse la estructura de esa experiencia laboral de esta manera:

MUNDO SUBJETIVO
Persona/Persona

Servicio *Control*

MUNDO SOCIAL
Organización/usuarios

Cooperación

MUNDO TÉCNICO
Cuidados/Enfermedad

Las enfermeras se ven tentadas a definir su experiencia como situada entre tres mundos. Ellas tienen la sensación de circular entre esas lógicas y esas actividades esforzándose por ligarlas entre sí. Entre la técnica y la relación, se presentan todas las actividades de control que apuntan a hacer del enfermo sujeto un buen enfermo.

45. M. Loriol, «Quand les ressorts de l'action sont détendus. La sociologie face à la fatigue au travail», en *Humanisme et Enterprise*, 245, 2001.

46. P. Molinier, «Travail et compassion dans le monde hospitalier», en *Cahiers du Genre*, 28, 2000.

Los cuidados requieren también una cooperación permanente en la organización del hospital. Por último, el enfermo también es un usuario al cual es importante proporcionar servicios de calidad. En la mayor parte de los casos, esa experiencia no tiene otro centro que el de la actividad consistente en procurar estar en todos lados a la vez. En palabras de Jean-René: «No hay núcleo duro del oficio, habría una ausencia de centro. Se pasó de la idoneidad manual técnica con una parte relacional, donde había un núcleo duro, a una instancia de competencias múltiples. Estamos a caballo entre ambas».

El mundo de las técnicas

Las técnicas de cuidado y de dominio del cuerpo de los enfermos se encuentran en la convergencia entre ciencia y enfermedad, convergencia definida por los protocolos terapéuticos forjados por los médicos. Las integrantes de mayor edad de nuestro grupo recuerdan el aspecto «industrial» que podía tener ese trabajo cuando se hacían series de varias decenas de inyecciones y vendajes. Esa actividad «rutinaria» varía considerablemente en función de los servicios y de las especialidades, pero de manera general, según dicen las «veteranas», se redujo con el acortamiento de las estadías. La técnica puede ser totalmente hegemónica en ciertos servicios, como por ejemplo reanimación, donde el trabajo con máquinas y la asistencia terapéutica prevalecen sobre el trabajo con personas. Al contrario, puede ser muy lábil cuando la técnica es más de tipo relacional y social que llevar a la práctica procedimientos estrictamente normalizados, como por ejemplo en psiquiatría. Las más antiguas afirman que, en término generales, «la medicina es cada vez más técnica, mientras que la enfermería es cada vez más relacional y menos médica». Marie-France describe la evolución del trabajo de las enfermeras en términos que recuerdan las grandes transformaciones del trabajo obrero con el taylorismo. La enfermera profesional en posesión de un sólido bagaje técnico dejó su sitio a una minoría de especialistas escrupulosas, a cuasimédicos, mientras que las otras se adaptan a las constricciones variables de la «producción» a partir de gestos técnicos relativamente simples. Por lo demás, la enseñanza de esos gestos habría retrocedido considerablemente durante el período de formación; las residencias

son más variadas y más breves. «Implícitamente, se empujó a los estudiantes a no precipitarse a los cuidados técnicos.» Para expresarlo en un vocabulario ya vuelto familiar, las *competencias* habrían suplantado las cualificaciones y los aprendizajes profesionales tradicionales y sólidos.

El mundo subjetivo

El mundo subjetivo es el del encuentro entre personas, el del encargado de los cuidados y el del enfermo. Es el mundo de las cualidades humanas y de los mil y un gestos de reconocimiento que pasan o no por el cuidado: dar los buenos días, llamar a la puerta... Es el tiempo destinado a las charlas insignificantes y a las confidencias más o menos difíciles de oír acerca de la situación de los enfermos, acerca de la degradación física y del miedo a morir. También en esa práctica se aprende a «acorazarse». El cuerpo de la relación no es el mismo que el de los cuidados; se toca el primero; el otro no, a no ser por medio de las máquinas.[47] Algunos servicios, como pediatría y gerontología, otorgan una papel fundamental a esa actividad. Suele suceder que esas actividades sean más o menos valorizadas en función de la índole de los cuidados, de la autonomía de los enfermos y del estilo que el médico imprime al servicio. Cuando se la desvaloriza y se la considera trabajo sucio y tiempo perdido, dicha actividad de interacción se delega en las asistentes, que pueden encontrar en ella materia que valorizar y, a menudo, para movilizar su mayor cercanía social con los enfermos socialmente desfavorecidos. En ocasiones el tema de la relación se desliga de cualquier soporte de cuidados y las enfermeras no desean malograrla con gestos cotidianos pero penosos como la higiene del paciente, también dejada en manos de las asistentes. De todos modos, esa capacidad relacional puede emparentarse con una suerte de don: «Tomar de la mano a los pacientes de más edad es algo que no se aprende». No obstante ello, en palabras de Martine, «hay que elegir, o bien lo relacional, o bien lo técnico». Además, en eso se juega el futuro de la profesión, como dice Chantal: «Los médicos están preparados para la enfermedad, pero no para la confron-

47. Cf. D. Le Breton, *Anthropologie du corps et Modernité*. París, PUF, 1990.

tación con la persona. Cada vez es más grande la brecha con la formación de las enfermeras, que se desligó del modelo médico para inclinarse hacia lo relacional. Hay una confrontación entre dos mundos que antes se entendían bien y se comprendían». Con todo, afirma un sindicalista recibido en el grupo, «es un hecho evidente: lo que da placer es el vínculo con el enfermo». «Eso nunca cambiará, en cuanto no se perciba la relación como una especificidad con existencia plena. Ya salimos del puro ámbito médico y no tenemos ganas de volver a él», dice Annie.

El mundo social

El mundo social es el de la organización, el del manejo del servicio con los colegas y los demás servicios en conjunto, el del reparto de maquinaria, el de la programación de ingresos y altas, el de la noria de exámenes y cuidados. Entonces los enfermos son tratados, más o menos bien, como usuarios de una fábrica de cuidados. La cantidad de camas, la rotación de enfermos, la presencia de las familias, la transmisión de las consignas varían sensiblemente de un servicio a otro, y no es infrecuente que algunas de las enfermeras más veteranas tomen a su completo cargo esa actividad a menudo vivida como un yugo, pero que al mismo tiempo da cierto poder y un reconocimiento por parte de la administración. «La enfermera estaría en el centro y debería dirigir», dice Chantal. «Uno no va hacia una persona más técnica, sino hacia una persona que sabrá analizar las situaciones y dirigirá a los demás.» Françoise destaca un deslizamiento imperceptible: «Las enfermeras están en las oficinas rellenando papelotes, mientras que las asistentes están en la cabecera de los enfermos». Según da a entender, en última instancia la relación sería valorizada como eso, no más; considerada como «trabajo sucio», se dejaría en manos de las asistentes; además, se sabe que esa relación también es «el tema que más hace sufrir a las jóvenes». Françoise no está lejos de pensar que habría alguna mala fe en la afirmación de la primacía de la relación, pues en el mundo hiperorganizado del gran hospital las actividades de gestión y de regulación ocupan la posición más alta. De hecho, se exhibiría la relación, pero se haría algo distinto. Cuanto más lugar ocupan máquinas y exámenes, más se formalizan los protocolos terapéuticos, más rigurosas son las utilizaciones de los medicamentos y más se impone la

regulación merced a los procedimientos, lo cual conlleva la movilización de un elevado número de recursos humanos encargados de relacionar a los seres humanos y los seres «no humanos», como dice la sociología de la traducción. Pese a la hostilidad contra la «burocracia», la regulación del sistema engulle cada vez más tiempo y no todas pierden su alma en ello.

La crítica permanente

La presentación de esa experiencia de trabajo por parte de los actores se efectúa especialmente conforme a una modalidad negativa, la modalidad de la crítica; y en eso se encuentra las tres categorías espontáneas que organizan la «camaradería» (*commerage*) descrita por Anne Véga.[48] Las relacionales critican a las técnicas y a las burócratas, que se critican entre sí y desprecian a las relacionales. La fuerza y el anclaje de esas críticas aumentan conforme ponen en juego la jerarquía de los servicios, la «pretensión» de las técnicas de los servicios de punta, la «psicología barata» de las relacionales de los servicios más sociales, «el arribismo y el miedo al enfermo» de las burócratas. En esos juegos de denuncia, las enfermeras se identifican poco o mucho con sus enfermos y con su dignidad hospitalaria, de igual manera que los profesores lo hacen con sus alumnos.[49] Existiría personal de servicios «chic», y otros. Los enfermos terminarían por adherirse ellos mismos a esos pareceres y pensarían que las asistentes son menos dignas que las enfermeras técnicas porque ellas realizan las tareas más degradantes, como higienizarlos. Entre las enfermeras habría una cuota de odio por sí mismas, acentuado –afirma Annie– por la circunstancia de que «muchas fracasaron en el concurso de admisión en medicina, y no encuentran cómo consolarse».

Toda una parte de las enfermeras, ausente de nuestro grupo, se percibe como cuasimédicas, por lo demás, no sin motivo, pues son mucho más eficaces y hábiles que las jóvenes residentes. Las enfermeras anestesistas[50] y las especializadas en maniobras quirúrgicas

48. A. Véga, «Les infirmières hospitalières françaises...», *op. cit.*, 1997.

49. G. Paicheler *et al.*, «Les professions de soins, infirmières et aides-soignantes», en *Sciences sociales et Santé*, 13, 3, 1995.

50. IADE: Enfermera anestesista certificada por el Estado.

procuran un reconocimiento desde esa vertiente. Parece que el alza del nivel académico de admisión refuerza esa tendencia e impele a esas enfermeras a ir en pos de lo imposible, ya que ellas nunca superarán el fracaso en el concurso de medicina y las lógicas de un mundo médico cada vez más puntilloso y que por su parte espera cada vez más prestigio de su actividad de investigación y de sus desempeños. El reconocimiento de la tecnicidad en términos de salarios y de primas no impide la identificación simbólica de estar siempre frustrada.[51] «La tecnicidad es un refugio para personas que tienen dificultades para manejar relaciones difíciles», dice Chantal. El sindicalista recibido en los debates del grupo tiene un juicio mucho más tajante: el corporativismo de las «técnicas» hace trizas la ya frágil unidad de la profesión. «Siempre se hace presente esa identificación de la enfermera con el médico. Las enfermeras anestesistas son admirables por eso. Ahora, eso es imitación; entonces, ¿van a reemplazar a los médicos? Hay quienes están a favor, otras que están en contra; pero las que gritan más fuerte son quienes están a favor... Cuanto más uno se desliga del rol de la enfermería, más respetable es. Oí a estudiantes decir que ellas no habían aprobado el *bac* para limpiar el culo de los enfermos.»

Otras profesionales, en especial las formadoras, insisten en su propio rol en la relación y se oponen a la medicina clásica reivindicando ser experimentadas en lo que respecta al enfermo a falta de una experiencia acerca de la enfermedad. Entonces, uno es invadido por la «psicología» y por la búsqueda de una idoneidad relacional presentada como tanto más indispensable en cuanto el hospital es el lugar en el que se concentran todas las tragedias de la condición humana. Es una suerte de retorno moderno y profesionalizado al programa institucional de la caridad, la transformación de una vocación en competencias profesionales formalizables. Esa concepción tiene mayores oportunidades de reconocimiento al hallarse uno en los servicios más sociales y menos específicos, y también porque gradualmente se feminiza el rol médico.[52] De todos

51. A. Chauvenet, «L'infirmière hospitalière, techinicienne ou travailleur social», en *Preojet*, 90, 1974; I. Feroni, *Les infirmièrres hospitalières. La constructiond'un groupe professionnel*, tesis, Université de Nice; N. Maréchal, «Regards infirmiers sur le travail extra-hospitalier et sur le travail infirmier», en *Gestion hospitalière*, 17, 3, 1992.

52. C. Chevandier, *Les métiers de l'hôpital*. París, la Découverte, 1997.

modos, las enfermeras de nuestro grupo señalan que dicho rol relacional no siempre es evidente, pues implica una reconstrucción de la demanda de los enfermos obligados a hacerse cargo de sí; acaso gratifique más a los encargados de los cuidados que a los enfermos.[53] Ese punto de vista, el de la relación, posee por cierto la mayor capacidad crítica del hospital, de su brutalidad y de su indiferencia. Muy a menudo, esa crítica moviliza igualmente las experiencias personales o las de los allegados y las del trabajo. En todos los casos, reposa sobre una fuerte identificación con el enfermo. Se habla de violencia de los cuidados en casos de simples extracciones de sangre, de enfermos transformados en «atracciones de feria». En esa caridad devenida compasión laica, la identificación con el sufrimiento del paciente forja la envergadura del oficio. Pero también en ese caso se insinúa la crítica: ¿la relación no sería la coartada de aquellas que temen tomar una muestra de sangre? «Por mi parte –dice Monique– siento nostalgia por los tiempos de antes porque sabía qué había que hacer. Cuando empecé a trabajar, sabía ubicarme con relación a los médicos y a la organización; ahora, no sé qué hacer.»

Las enfermeras dicen que ellas dedican de un 30 a un 40% de su tiempo a la organización del servicio; también se ve cómo se bosqueja un tercer polo que haría de ellas especialistas de la organización en un proceso de división del trabajo que deriva los cuidados a asistentes de mejor formación, y la relación a las «psicólogas». Sin embargo, esa tendencia es menos una reivindicación que una consecuencia de la división del trabajo y de la evolución normal de las carreras, en la escuela, en el trabajo social, en la universidad al igual que en el hospital. Cuando uno envejece, administra. También en ese caso, dicha actividad es criticada, siempre en nombre del miedo al enfermo, del miedo al sufrimiento, a la muerte y a la «mierda». En esa evolución, las enfermeras perderían su alma y lo esencial de su oficio para volverse únicamente auxiliares de la administración, por no decir jefes menores y «chivatos».

53. J.-C. Guyot, «Une profession en quête de sens: les infirmières et les infirmiers», en *Sociologie santé*, 17, 1997.

El desgaste

Si la crítica es tan vivaz, se debe a que la mayoría de las enfermeras toma parte en las tres esferas ampliamente autónomas y porque lo fundamental de su trabajo consiste en volverlas compatibles. Así, ellas se lamentan de ir siempre de prisa, de estar «estresadas», de nunca tener tiempo para trabajar bien y, como ya veremos, de no ser reconocidas. Lo fundamental del trabajo se realiza en las interfaces e intensifica el sentimiento de siempre verse tratadas bruscamente y de nunca ser las suficientes, de contar con pocos medios y personal. Ese tipo de vivencia profesional varía considerablemente de un servicio a otro; y las enfermeras de nuestro grupo de investigación explican que con el ir y venir de las residencias y el paso del tiempo la mayor parte de ellas termina por encontrar el servicio que más le conviene, los ritmos de trabajo semanales y cotidianos, los fines de semana, los días y las noches que se corresponden mejor con lo que ellas gustan hacer y con las necesidades de su vida privada. Esa agitación redobla una puesta a prueba fundamental, de índole antropológica en la medida en que no siempre es posible rehuirla y valerse de alguna astucia. Siempre se trabaja en la urgencia: «Tenemos la vida del enfermo en nuestras manos y muchas veces fracasamos». Desde luego, hay hábitos, mecanismos de defensa, los cafés y el folclore profesional como «desternillarse de risa durante los lavados mortuorios». Con todo, esas defensas también son la marca de un desgaste, como afirma Annie: uno se vuelve indiferente, ya no se compromete en las relaciones, con tal de poder recobrar la calma al salir del servicio: «Poco a poco se desgastan las motivaciones y las personas gentiles para con la gente de mayor edad van a empezar a hablarles de mala manera». Todas cuentan las dificultades y los dramas de las nuevas. «Un estudiante que había quedado desquiciado me dijo que no iba a volver. Quizá lo que le hizo perder la cabeza fue la visión de la vejez.» «Una colega vino a verme, y no se sentía bien, porque tenía la visión de bebés hermosos y de padres perfectos. Vio a dos niños tan golpeados por sus padres que habían perdido sus funciones cerebrales. Esa rotura la sacó de quicio; se fue diciendo que no volvería a cuidados pediátricos.» Una enfermera cuenta que «se niega a mirar a los enfermos a punto de morir», se niega a entrar en relación afectiva con un enfermo del que sabe que va a morir, y así es partícipe de la indiferen-

cia del hospital que por otra parte ella denuncia. Para Élisabeth: «Hay momentos en que uno ya no puede mirar a la persona confrontada con el dolor. Hay que poder pedir que a uno lo cambien cuando termina por no mirar más que a las máquinas.» Los cambios en el programa institucional forman parte de una evolución más amplia, la propia de la privatización y de la desocialización de ciertas puestas a prueba como la muerte.

En ese punto coinciden las tesis de Ariès y de Elias.[54] El triunfo del individuo habría tenido su correlato en una desritualización de la muerte, una negación y una represión fuera de la vida social moderna. Solo y libre en la vida, el hombre moderno también lo sería ante la muerte; uno muere solo, sin el auxilio de los hombres y los dioses, y la muerte formaría parte de la decadencia de la institución. No obstante ello, dichos análisis brillantes y trágicos soslayan que, pese a todo, uno muere en la sociedad, que ciertos servicios se especializan en el acompañamiento en el trance de la muerte, que enfermeras, asistentes y médicos están allí para «tomar de la mano» a las personas, para acompañarlas, y que el rechazo absoluto no es posible. Así, las técnicas relacionales suceden a los ritos sociales en busca de que la muerte sea soportable, para los agonizantes y para quienes les acompañan. Pero sin ritos y sin creencia, unos y otros ya no están ligados más que por esa relación. Sin lindar con el *pathos*, es evidente que el oficio de enfermera impone una experiencia directa de la degradación, del sufrimiento y de la muerte que explica a la vez la valorización de la relación con el enfermo y los constantes y febriles intentos por preservarse de ella en la técnica y la gestión. Para sostener esa relación hace falta poder «quitarse el delantal», separar el «yo personal» del «yo profesional».[55] Por consiguiente, es necesario hacerse cargo, no dejar de comprometerse y de desligarse, por otra parte, sin

54. P. Ariès, *Essais sur la histoire de la mort en Occident du Moyen Âge à nos jours*. París, Seuil, 1985; N. Elias, *La solitude des mourants*. París, Christian Bourgois, 1998. En cuanto a aun análisis crítico de ambas perspectivas, cf. J.-H. Déchaux, «La mort dans la société moderne: la thèse de Norbert Elias à l'épreuve», en *Année Sociologique*, 51, 1, 2001.

55. P. Canoni y A. Mouranges, *Le syndrome de l'épuisement professionnel des soignants. De l'analyse du burn out aux réponses*. París, Masson, 1998; E. C. Hugues, «Pour étudier le travail des infirmières», en *Le regard sociologique. Essais choisis*. París, Éditions de l'EHESS, 1996.

ilusiones, pues siempre pesa una doble reprobación sobre aquellas que se comprometen demasiado y sobre aquellas que no se involucran lo suficiente. De todas formas, esa confrontación directa con los aspectos más atroces de la condición humana no es una novedad en el hospital. Al contrario, lo que ha cambiado es que las enfermeras ya no están munidas de los mismos elementos para hacer frente a esa prueba, para darle significaciones que las protejan de una confrontación directa con el sufrimiento. Cuanto más se aleja uno del programa institucional, más valorizada se ve la confrontación directa con el sufrimiento, y en mayor medida el enfermo es un sujeto, mayor es el riesgo en que se ve quien trabaja sobre los otros porque cierta cantidad de soportes teóricos lo disgregan. Algunas biografías recopiladas de tres generaciones de enfermeras aportan plena luz sobre ese fenómeno de exposición creciente del sujeto personal.[56] Las enfermeras que entraron al hospital durante la década de 1880, religiosas, hacen del sufrimiento del enfermo y del suyo propio una prueba que ha de superar su fe; su desesperación y su fatiga son ofrendados a Dios. Durante los años cincuenta del siglo XX, cuando se imponen el modelo científico y la cultura industrial del trabajo, la fatiga y el desaliento son vivenciados como fatigas físicas y medicalizados. En nuestros días, esas puestas a prueba son interpretadas en términos de depresión, como un déficit de motivación y como una debilidad, una incapacidad de estar en conformidad con los ideales que uno se fija por sí solo.[57] Sin lugar a duda, el oficio de enfermera está escindido entre varias lógicas que las personas se esfuerzan por combinar. Muchas veces lo logran. No todas «sufren». Sin embargo, esa actividad entraña mayor puesta a prueba en cuanto el polo de la relación, el más valorizado, también es el más difícil de soportar, porque prohíbe objetivar al paciente. Además, los enfermos no demuestran especial reconocimiento por ese trabajo, «ni dan las gracias, ni nada». De igual modo puede imaginarse que una parte del estrés y del cansancio de las enfermeras proviene de lo que ellas mismas denominan *miedo al enfermo*. Ese miedo intensificaría, entonces, la sensación de estallido de una práctica ya inscrita en la evolución del

56. Y. Knibieler (comp.), *Cornettes et blouses blanches*, *op. cit.*

57. Acerca de la «mala fatiga», cf. M. Loriol, *Le temps de la fatigue*. París, Anthropos, 2000.

hospital, y agudizaría aún más el obsesivo sentimiento de no ser reconocido.[58]

El reconocimiento imposible

Las enfermeras ejercen una profesión popular, juzgada útil; por lo general, sus movimientos son apoyados por la opinión pública. La mayor parte de ellas declara amar su oficio; en todo caso, las que trabajaron con nosotros.[59] Pese a ello, de manera obsesiva las enfermeras tienen la sensación de no ser reconocidas. El tema reaparece sin cesar a lo largo de las discusiones del grupo sin que se reduzca a reivindicaciones salariales o a la denuncia de las condiciones de trabajo difíciles. ¿Qué interpretación dar a ese sentimiento y a esa frustración? Ese reconocimiento es difícil de satisfacer porque en vano el hospital será moderno, científico, racional y sometido a una gran organización: sigue siendo extremadamente tradicional, jerarquizado y en última instancia aristocrático. Los tuteos no son bidireccionales entre médicos y personales a cargo de los cuidados; estos últimos son asignados a determinados uniformes, peinados, calzados, portes, de los que son eximidos los «facultativos», que siguen siendo individuos, tanto en su vida ciudadana como en el hospital. Nada afecta que el hospital sea un mundo de mujeres: no deja de ser el mundo de la dominación masculina más tradicional, y en el cual el estatuto prima sobre la competencia; contra los facultativos los residentes nunca tienen la razón; tampoco la tienen las enfermeras contra los residentes. Aunque las cosas evolucionen, «siempre hay servicios en los que los médicos tratan al personal a cargo de los cuidados como ralea de la humanidad. Usan un vocabulario grosero, sexista, las tratan como en el siglo XIX». Siempre hay una superioridad de la técnica sobre lo relacional y sobre los saberes prácticos, desvalorizados en todo

58. Es una hipótesis desarrollada por M. Estryn-Behar, *Stress et souffrance des soignants à l'hôpital*. París, ESTEM, 1997.

59. El sondeo de Paugam sobre el personal encargado de los cuidados de un hospital, que sin embargo no funcionaba bien, aporta luz sobre el extremo apego al trabajo, descrito como placentero por el 47,6% del personal y como una «vocación» por el 28,6%; S. Paugam, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. París, PUF, 2000.

momento. Acaso en un abordaje más profundo no haya un ideal de práctica de enfermería que no sacrifique además uno de los polos de la experiencia, porque cada lógica es rechazada por las demás a causa del simple hecho de no situarse en el mismo registro antropológico, el de la ciencia, la sociedad y las relaciones humanas. Por ese motivo, en él los estamentos y las jerarquías de lo sagrado y de lo profano, de lo digno y de lo indigno, de lo limpio y de lo sucio, se recomponen constantemente. Hace falta recordar que las profesiones de la salud tienen una función antropológica esencial, «instituyen» enfermedades, ponen en orden las fuerzas de la naturaleza y las fuerzas de los dioses, definen y jerarquizan las causas y las responsabilidades.[60] Un volumen que se ocupa de las enfermeras de noche deja plenamente en evidencia la distancia entre un imaginario heroico, científico y relacional –salvar vidas y salvar almas– y la realidad de un trabajo adherido a todo cuanto puede parecer sórdido e innoble: desnudez, decrepitud, suciedad, sexo, olores.[61] Sin contar la circunstancia de que a veces los enfermos son insolentes, malévolos, agresivos, y de que las enfermeras están al acecho de las más mínimas señales de reconocimiento y gratitud: una palabra cortés, una tarjeta, una caja de bombones, todo lo que demuestra que el trabajo innoble puede ser valorizado y reconocido...

Más allá de esos instantes de gracia, la sanación milagrosa, los agradecimientos del paciente salvado y recibido en el servicio, esa experiencia de trabajo casi siempre descrita como apasionante nunca se reconcilia con ella misma, pues lo que da la enfermera en atención, no hacer daño, no hacer ruido, hablar con los pacientes, es ignorado por los demás. En muchos de los casos se crea una suerte de mecanismo de decepción, ya que las enfermeras valorizan la relación con el enfermo mientras que en realidad hacen algo distinto y, cuando finalmente se produce, esa relación no es objetivable, no puede ser reconocida por los demás. De hecho, incluso puede ser desvalorizada, pues tiene todas las posibilidades de construirse en las actividades menos dignas como higienizar a los enfermos o recibir a las familias. Paradójicamente, la reivindicación y

60. C. Herzlich y J. Perret, *Malades d'hier, malades d'aujourd'hui.* París, payot, 1984.

61. A. Perault-Soliveres, *Infirmières. Le savoir de la nuit.* París, *Le Monde*-PUF, 2001.

la afirmación de un rol propio habrían acentuado el endeble rol para con las enfermeras. Tal como explica Chantal: «Una pasa de la sumisión a la desvalorización. Antes, estábamos sometidas al médico, pero existíamos. Ahora, si una se aparta del modelo médico, empieza a tener dificultades. Una lamenta la sumisión y desvaloriza lo que hace en esta época, porque tiene un ideal muy alto». El rol tradicional y dominado proporcionaba, a falta de prestigio, una posición estable en un orden percibido como inmutable; y el programa institucional incluso podía aportar algunos consuelos simbólicos. En el grupo de investigación, nadie –en tanto enfermera y en tanto mujer– siente añoranzas por ese orden. Sin embargo, resulta evidente que la evolución profesional puede ser percibida como un mercado de argucias. Aquellas que van en pos del reconocimiento técnico recibirán mejor paga; pero nunca serán reconocidas en un mundo cuyo monopolio sigue en poder de los médicos. El hospital se volvió tan complejo –afirma Chantal– «que una no forma parte de la organización», dominada por «el dinero» y sus leyes anónimas. Por último, no sólo la relación da miedo, sino que el paciente es «un usuario que se va sin siquiera despedirse», dice Françoise. «Desde hace cinco años, los equipos lamentan la evolución de los pacientes, y hay una decadencia en la relación», añade Benoît.

La dispersión de los servicios, las especializaciones y el estallido del oficio de enfermera también debilitan el sentimiento de unidad de la profesión e incrementan las jerarquías latentes. Según dicen los integrantes del grupo de investigación, las enfermeras se identifican con su servicio más que con su profesión; cada una de ellas encarna «un pequeño complejo de superioridad o de inferioridad». Esas configuraciones de la diferenciación son mucho más ostensibles, habida cuenta de que el nivel requerido para la admisión en la escuelas de enfermería se elevó sensiblemente con la creciente porción de antiguas estudiantes que experimentó reconversiones negativas. Muchas de ellas, dicen las formadoras del grupo, no llegan a identificarse positivamente con un oficio que sigue siendo una suerte de mal menor. La decadencia de la legitimidad vocacional hace un llamamiento a una reivindicación continua de reconocimiento escolar y de prolongación de los estudios que tiene pocas oportunidades de mitigar el nivel de frustración, a menos que transforme a todas las enfermeras en cuadros jerárquicos y a todas las asistentes en enfermeras; pero ¿quién reemplazará a las asistentes, pues des-

de luego hará falta que ese trabajo se efectúe? A fin de cuentas, el déficit de reconocimiento parece inscrito en el trabajo mismo de las enfermeras y les parece más intolerable en cuanto la opinión pública emite sus juicios más favorables acerca de la profesión. En su condición de agentes de la organización hospitalaria, se ven dominadas y bastante apartadas del imaginario salvador de la profesión. Técnicas puntillosas, siguen sometidas a los médicos. Ligadas a la relación, efectúan el trabajo de mayor compromiso y menos visible.

Si quisiéramos encarar el riesgo de una interpretación general de la experiencia de trabajo de las enfermeras a partir de nuestras categorías de análisis, podríamos leer en ella un doble proceso. Ambos programas institucionales fundadores del hospital no sólo nunca se mezclaron sino que se transformaron y modernizaron, laicizaron, profesionalizaron y perdieron vigor cada cual por su lado. Por una parte, el programa médico se volvió cada vez más científico y profesional, cada vez más técnico y racional; presa de exigencias de rentabilidad y rendimiento, aleja la medicina de su imagen carismática y «sagrada», trayendo aparejado en los actores un sentimiento de pérdida y de incompletud. Por otra parte, el programa de la caridad también se profesionalizó y perdió vigor; se cubre de técnicas psicoanalíticas de apelación al sujeto enfermo y de un imaginario de la relación portadora de salud. Ese desencantamiento deja a muchos actores desprovistos cuando la ciencia médica parece impotente ante el sufrimiento, la muerte y las situaciones sociales más escandalosas. Ahora bien, la conjunción de ambos modelos tiene lugar parcialmente en el trabajo de las enfermeras, pero nunca es total y perfecta, aunque sólo fuera en razón de la dominación del primer modelo por sobre el segundo; es todo cuanto opone el prestigio de la medicina a la trivialidad del «trabajo social». Finalmente, la coexistencia de esos dos mundos se produce en amplias organizaciones, cada vez más exigentes; así, se vacía el sentimiento de distancia entre compromisos profesionales todavía vividos como vocaciones, y prácticas cuyas reglas y consecuencias ya no parecen estar bajo el control de los actores. En el fondo, nuestras conclusiones coinciden con las de Freidson acerca del carácter inexorablemente no culminado de las profesiones médicas.[62]

Subsiste, sin embargo, un misterio del cual es necesario hacer mención. Las enfermeras están dispuestas a denunciar sus condiciones de trabajo y la ausencia de reconocimiento de que son, o serían, víctimas; sin embargo, a la vez no se perciben como compelidas a «trabajos de mierda». Su trabajo es agotador, las estresa y las desgasta, pero acaso en la medida de la pasión que ponen en él. Permanece el sentimiento de *una utilidad indiscutible*, la impresión de salvar vidas o de hacer aquello que la sociedad no quiere tomar a su cargo. La mayoría de los servicios funciona como equipos bien aceitados en torno a un facultativo y un conjunto de dispositivos técnicos y administrativos. Y ya que exige a la vez un compromiso de la persona y un olvido de sí, no es infrecuente que ese oficio se presente como el contrapeso que brinda seguridad a una vida personal difícil. Al cabo de ello, las dimensiones antropológicas y crueles en que estriba la dificultad de ese oficio configuran también lo apasionante de él.

62. E. Freidson, *La profession médicale*. París, Payot, 1984.

CAPÍTULO 7

UNA EXPERIENCIA CRÍTICA: LOS TRABAJADORES SOCIALES

Gran parte de la literatura sociológica que se ocupa del trabajo social fue de carácter crítico, sin ver en las representaciones profesionales y los valores de los trabajadores más que una suerte de astucias de la dominación capitalista o proyectos disciplinarios. Desde esa perspectiva, las ideas, las convicciones y los proyectos de los trabajadores sociales tendentes a autonomizar más a los usuarios no serían más que ilusiones más o menos necesarias para el funcionamiento de una maquinaria de control. Sin ignorar la dimensión de control del trabajo social, no me sitúo en esa perspectiva, que no posee las mejores nociones para comprender la experiencia de los actores, pues postula que son ciegos, pero también porque la protección del Estado proveedor, por más criticable que sea, me parece a fin de cuentas menos humillante y más eficaz que la proporcionada por las familias, las comunidades y las iglesias: garantiza cierto anonimato y algunos derechos objetivos.[1] Uno no puede defender sistemáticamente al Estado proveedor y criticar de modo igualmente sistemático a aquellos que lo ponen en funcionamiento: los trabajadores sociales.

A diferencia de la escuela y del hospital, el mundo del trabajo social nunca fue tomado a cargo por una gran organización, por un aparato estructurado, centralizado, que articulara fuertes identidades profesionales. Mucho más reciente que la escuela y que el hospital, sigue siendo un universo atomizado entre varias profesiones, y sobre todo es un mundo policéntrico, disperso entre una multitud de empleadores y de asociaciones especializadas en función de los problemas y de los públicos a los que se dirigen: un estudio de la MIRE [Misión Interministerial de Investigación y Experimentación] reseña 200 definiciones distintas de puesto a partir de

1. A. Margalit, *The Decent Society*. Harvard, Harvard University Press, 1996.

500 actividades que responden al trabajo social.[2] A primera vista, el trabajo social no es una institución, porque no es identificable con una organización: no se sostiene sobre ningún centro, ya sea una dirección ministerial o una corporación profesional; no se instala en los edificios más majestuosos del espacio público; no tiene una «gran historia» porque se preocupa por los aspectos algo «vergonzosos» de la sociedad.

Sin embargo, si nos atenemos a la definición que dimos del programa institucional, puede considerarse un caso específico el trabajo social, el de un trabajo sobre los otros en que *el trabajador mismo cumple con las tareas de institución o, en todo caso, se piensa como tal*. En su retórica tradicional, el trabajo social se define incluso de esa manera específica. Es un trabajo de vocación ligado a valores considerados universales y es un trabajo que simultáneamente apunta a controlar y a liberar a los individuos. En un primer momento, el trabajo social fue un orden secular atomizado en una multitud de sectores, y justamente esa característica lo vuelve, bajo nuestra mirada, interesante, lo vuelve «moderno», pues cada cual se ve tentado a concebirse como un programa institucional propio únicamente de él.

Uno mismo como institución

Vocación y profesión

Como todo programa institucional, el trabajo social llama a algunos principios que desde lo alto dominan la vida social, a valores universales, religiosos, políticos y militantes. En ese ámbito, su historia es proteiforme, y la mayor parte de las asociaciones estuvieron ligadas, en el momento de su creación, a distintas formas de militantismo, ya sean compromisos religiosos, militantismos cercanos al movimiento obrero, movimientos laicos republicanos, asociaciones de padres o movimientos filantrópicos ligados al nacimiento y al desarrollo del Estado proveedor: la imagen que ha quedado fijada, como estampa del buen Épinal, acerca de la histo-

2. F. Abbaléa, G. de Ridder y G. Gadéa, *L'intervention social: crise des identités, brouillage des catégories*. Mire, septiembre de 1998.

ria de los asistentes es la de jóvenes católicas, provenientes de la burguesía y articulando fuertemente el llamamiento a valores religiosos, el sentido de la vocación y la búsqueda de la salvación con todas las tensiones propias de ese tipo de experiencia, especialmente la tensión entre un control social ejercido en nombre del orden moral y una voluntad de emancipación de los pobres.[3]

Todas las historias de vida de las asistentes sociales de la primera mitad del siglo XX están organizadas según la misma trama.[4] El compromiso en la profesión es presentado como una forma de sacerdocio laico de jóvenes bien nacidas, solteras, influidas por el catolicismo social, el de Marc Sangnier, por ejemplo. Cómo esas mujeres descubren la indigencia de los obreros, la brutalidad patronal, y en muchos casos abandonan sus compromisos religiosos, si no su fe, en pro de simpatías políticas de izquierda esforzándose –en todo caso, en consonancia con sus convicciones– por pasar de una pura lógica de control a un proyecto de emancipación. La fe religiosa se convierte en una suerte de fe social.

La diplomatura de Estado de asistente social, creada en 1932, favorece la gradual integración de los modelos anglosajones, especialmente el método del *case-work* de Mary Richmond que propone un conjunto de técnicas de relaciones y de sondeos sociales y considera a la persona como única y responsable.[5] Desde el sesgo de los valores movilizados, de su extracción social, del sentido de la vocación, de la influencia de los modelos profesionales anglosajones, las asistentes sociales son primas cercanas de las enfermeras. La historia más reciente de los educadores y de los animadores no es muy diferente a la historia de las asistentes sociales, aunque los movimientos pedagógicos de izquierda y el militantismo obrero no tienen más incidencia en ella que la religión en el registro de las convicciones militantes de los años cincuenta. También ellos mantuvieron durante mucho tiempo la imagen de «curas», laicos o no. Todavía en 1967, en ocasión de un coloquio, un psiquiatra decla-

3. Habría que hablar de asistentes de servicio social; pero también en este caso, como sucede con las enfermeras, seguiremos el hábito y la demografía profesional de una profesión muy mayoritariamente femenina. [En esta versión castellana solo se utilizará esporádicamente tal «marca» de género.]

4. Y. Knibiehler, *Nous les assistantes sociales*. París, Aubier, 1980; C. Rater-Garcette, *La professionnalisation du travail social*. París, L'Harmattan, 1996.

5. M. Richmond, *Les méthodes nouvelles d'assistence*. París, Alcan, 1926.

raba a algunos educadores: «El diploma (recientemente creado) rebaja vuestra función al nivel de oficio».[6]

Por más que actualmente los trabajadores sociales se perciban a sí mismos como profesionales que de buena gana ironizan acerca de las «viejas AS católicas» y acerca de los «viejos educadores barbados y militantes», la marca de la vocación siempre está presente en las modalidades de admisión. Ya no se pregunta a los aspirantes si van a misa o si tienen su carné de la CGT; pero todo el léxico «psi» de los test y de las entrevistas de selección de estudiantes en los institutos de formación apunta a asegurarse una forma profana de vocación. Si bien ya no se habla de la «llamada del niño» como en los años cincuenta, más vale haber militado en movimientos educativos, haber creado organizaciones si se vive en un barrio difícil, y dejar en evidencia una personalidad generosa y abierta. En suma, es necesario «estar hecho» para esos oficios y que los otros lo reconozcan. Muy a menudo, uno se da cuenta de que la historia del individuo y de su medio familiar ofrece «garantías» en ese ámbito, mucho más que el certificado de estudios.[7] Que los aspirantes a las escuelas de educadores y de asistentes sociales tengan, como todos los actores sociales, estrategias de categorización y de recategorización, que algunos asciendan y otros eviten descender demasiado, no es ciertamente una característica específica de ese medio y no es exclusivo de otros tipos de motivos. Con todo, que las imágenes de generosidad y de altruismo ligadas a esas profesiones propician las estrategias de resistencia a la descategorización también demuestra que permanecen en el centro de un imaginario profesional.

En amplia medida, las dimensiones vocacionales del trabajo social forman parte de su carácter y de su historia. Ya se sitúe su nacimiento en las órdenes caritativas de la Contrarreforma, a finales del siglo XIX y durante el capitalismo industrial, o bien en el Estado francés de Vichy, el trabajo social siempre fue un objeto polémico por atenerse a un mismo objeto: la pobreza.[8] Conservadores,

6. Citado en P. Fustier, *Les corridors du quotidien*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

7. A. Vilbrod, *Devenir éducateur, une affaire de famille*. París, L'Harmattan, 1995.

8. M. Chauvrière, *L'enfance inadaptée. L'héritage de Vichy*. París, Éditions Ouvrières, 1980; J. Verdès-Leroux, *Le travail social*. París, Minuit, 1978.

republicanos y socialistas disputaban acerca de las causas de la pobreza, acerca del territorio del trabajo, acerca de la responsabilidad de los individuos que no trabajan, y acerca de la responsabilidad que no les daba trabajo al tiempo que exigía que tuvieran alguno.[9] Esos viejos debates respecto de la solidaridad, acerca de la deuda social hacia los pobres y respecto de los pobres para con la sociedad, respecto de los «buenos» y «malos» pobres no desaparecieron durante el transcurso de la prolongada construcción de lo «social»; no importa cuál: actualmente todas las comisiones de asignación del RMI las retoman; ningún texto reglamentario puede ahorrarse las convicciones y los compromisos morales de los trabajadores sociales. ¿Cómo compatibilizar la libertad de individuos soberanos y la igualdad entre los miembros de una sociedad? Esas preguntas y las respuestas enunciadas nunca fueron independientes de los movimientos sociales y de los *entrepreneurs* morales cuyos herederos y portavoces son, en menor o mayor medida, los trabajadores sociales.[10]

La relación es una institución

Los trabajadores sociales con los que hemos trabajado bromean e ironizan de buen grado acerca del discurso de la vocación. Más aún, se desembarazan de él cuando el grupo recibe a Germain, responsable de una comunidad de los Compagnons d'Emmaüs. Se ven impresionados por las convicciones y los ataques de Germain contra los «pequeños burgueses del trabajo social al servicio del patronato». Sin embargo, son hostiles a lo que perciben como un proyecto de salvación, como un abandono del mundanal negocio al rechazar el dinero personal, como una crítica a las ayudas sociales consideradas como una caridad humillante, y como una voluntad de injerencia y dominio más o menos totalitario sobre los individuos. Rechazan todas las imágenes de una vocación sagrada, mili-

9. R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Chroniques du salariat*. París, Fayard, 1995; J. Donzelot, *L'invention du social*. París, Fayard, 1984; S. Procacci, *Gouverner la misère*. París, Seuil, 1993.

10. En esta construcción, las luchas obreras no cumplieron el rol que suele atribuirles la memoria colectiva: H. Hatzfeld, *Du paupérisme à la Sécurité sociale, 1850-1940*. París, Armand Colin, 1971.

tante y religiosa, en nombre de una vocación profesional profana, que estaría situada en la relación misma.

La vocación de los trabajadores sociales está menos fundada sobre valores generales que sobre una creencia fundamental, que seguirá largo tiempo indiscutida: *la relación con el otro es de por sí un programa pedagógico*. Esa relación rehúye la mera relación de ayuda y de servicio; rebasa el control y los desórdenes de las distintas pasiones y afecciones, porque el trabajador social encarna un conjunto de normas, una ley simbólica de la que se supone que es eficaz. En el léxico profesional, esa relación se percibe, de suyo, como «estructurante» porque el trabajador social es portador de una ley simbólica muy superior a las leyes y las reglamentaciones sociales. La retórica profesional «clásica» del trabajo social, propia de los «técnicos de la relación» formados en los años sesenta y setenta, afirma que el trabajador social únicamente trabaja con la relación porque por sí solo él es un programa institucional. Nunca se considera que las «herramientas» –es decir los servicios prestados, la vida como residente en un establecimiento especializado, las actividades propuestas a los jóvenes para su tiempo libre, los cauces administrativos, el establecimiento de aportaciones de ayuda social– sean las finalidades del trabajo social sino recursos, soportes de una relación en la que el trabajador social por sí solo es un programa institucional. La vocación está más en el trabajo mismo que en los ritos de sumisión a valores trascendentes y mágicos. Desde ese punto de vista, los trabajadores sociales son puritanos en la vida secular mucho más que religiosos en misión por el mundo. El trabajador social proporciona un marco y socializa a actores de los cuales siempre se supone que están desocializados; también controla pero rechaza ser reducido a esa dimensión, pues lo milagroso de esa relación está en la revelación del sujeto a sí mismo. Una versión menos «encantada» de esa representación consiste en resaltar que el control social pasa menos por lecciones de moral que por el mandato de autocontrol y, en consecuencia, por la reflexividad y la autonomía.[11] Desde el punto de vista del trabajador social, no hay ruptura entre el control social y la promoción del sujeto.

Permítaseme recordar una experiencia personal, la de un período de mi vida, a comienzos de los años setenta, cuando yo era a

11. N. Elias y J. Scotson, *Logiques de l'exclusion*. París, Fayard, 1997.

la vez formador en una escuela de educadores y educador en un club de prevención. Todo el trabajo, o más bien todo su imaginario, se construía a partir de la búsqueda de una «relación privilegiada» en la cual el educador ocupaba el lugar de un adulto al cual se suponía ausente en la vida del joven y debía encarnar esa ley simbólica, ese sentido de lo prohibido del que o bien se habría privado al joven, o bien lo habría victimizado, a causa de una educación demasiado rigurosa. Al margen de que el trabajador social fuera «rígido» o un *hippoide cool*, seguía siendo la figura de un programa institucional. Al mismo tiempo, lo que podría ser descrito como mero imaginario de control estaba asociado a un proyecto de liberación llevado adelante, durante aquellos años, por el movimiento obrero, por distintas luchas culturales y por el combate político. Dentro de esa matriz profesional, no había vivencias contradictorias entre un proyecto de integración de los jóvenes y de las familias en dificultades, y un proyecto de liberación individual y conflictiva. El gran modelo social era el del movimiento obrero y el de la integración conflictiva; no podía accederse a una crítica social más o menos radical, a no ser que se estuviera fuertemente integrado al trabajo. En suma, había que hacer de ese joven iracundo con chaqueta de cuero negro un obrero y del obrero un militante sindical. Eso evidentemente suponía que el trabajador social tiene la vocación y está comprometido.

A ese pilar sociológico de la representación, a ese marxismo espontáneo, se sumaba una suerte de psicoanálisis igualmente espontáneo, ya que la representación de la relación analítica, mediante los juegos de transferencias y de las identificaciones percibidos como un camino de liberación, contaba con la reputación de dar cuenta de los procesos psicoanalíticos por cuyo intermedio el individuo accede a otro generalizado, por la senda de una relación particular. El trabajador social debía ser «auténtico» y dominar «la» relación. Eso es lo que se suele llamar «entre-nos de doble cara», que en sentido estricto no es concebido como una relación íntima, sino como una relación plena de la sociedad porque uno de los términos de dicho vínculo, el trabajador social, lleva en sí toda la sociedad y toda su crítica.[12] Esa relación parece ser educativa en sí misma, como una relación en la cual todo el programa institucional se condensa

12. J. Ion, *Le travail social au singulier*. París, Dunod, 1998.

en un coloquio individual. Bajo influencia del psicoanálisis, el trabajo social es una suerte de «terapia para los normales».[13]

La formación de ese imaginario no descansa sobre nada, pues los años 1945-1975 fueron los del desarrollo de la acción social educativa puertas afuera de los centros cerrados: decretos acerca de la protección a la infancia, sectorización psiquiátrica en los años sesenta, sector infantojuvenil en 1972, certificado estatal de educador especializado en 1967, acción educativa en ambientes abiertos, prevención especializada, creación de mil institutos médicos educativos... Tres grandes corrientes se conjugan en ese alejamiento respecto de las instituciones cerradas: el del servicio social y su tradición de control y trabajo en las familias; el de la educación especializada con el decaer de los castigos y de las casas de readaptación después de los decretos de 1945 acerca de los delincuentes menores de edad; y el de la animación sociocultural y la democratización cultural militante surgida de junio de 1936 y de la Liberación.[14] La tendencia general es inequívoca: consiste en una apertura de las instituciones, y en sacarlas puertas afuera; así, se transforma a cada trabajador social en institución individual, una institución por sí solo. Se asiste a un incipiente auge de dispositivos que, sin excepción, tienen por característica situar en su centro la relación educativa. La mayor parte de ellos se ubican bajo autoridad médica, es decir, psiquiátrica, luego psicoanalítica a partir de los años setenta. La relación privilegiada entre el trabajador social y su «objeto» es informada durante el transcurso de las famosas reuniones de «síntesis» al grupo de colegas que se encuentra bajo la autoridad del psiquiatra. Esa relación se hace profesional porque la «rotula» como tal el psiquiatra. Por ende, existe un mecanismo formal de puesta en práctica de la relación educativa, un rito que deja de hacer de ella una relación banal y le confiere un carácter profesional. En el aspecto social, el conjunto es llevado por un gran optimismo social, por un crecimiento continuo y por un sindicalismo obrero poderoso que invita a percibir a los excluidos ya sea como

13. R. Castel y A. Lowell, *La société psychiatrique avancée: le modèle américain*. París, Grasset, 1979.

14. P. Beneton, *Les maisons de correction, 1830-1945*. París, Cujas, 1971; R.-H. Guerrand y M.-A. Rupp, *Brève histoire du service social en France*. París, Éditions Ouvrières, 1978; G. Pujol (comp.), *Éducation popularie: le tournant des années soixante-dix*. París, L'Harmattan, 2000.

enfermos, como víctimas de la explotación o como «fallos» del progreso a los que conviene hacer subir al tren en marcha. La relación educativa se impone más como un modelo indiscutible, en cuanto los trabajadores tienen la sensación de manejar flujos y no existencias de problemas sociales en una sociedad que parece estar en condiciones de erradicar la pobreza y todavía percibe las señales de un progreso ineludible en los grandes conjuntos de extramuros y en las formas embrionarias de escolarización de masas.

Entendámonos bien. No es cuestión de tomar esa representación al pie de la letra y decir que funciona como pretende hacerlo.[15] Siempre puede ironizarse acerca de las ilusiones de los trabajadores sociales; siempre puede hacerse burla de su jerigonza profesional que, en estos años, es una mezcolanza abstrusa de freudo-lacanismo, sociologismo anquilosado y rogerismo impenitente; también puede dejarse en evidencia el cinismo de los «clientes», que manipulan a los trabajadores sociales o, por el contrario, su sumisión silenciosa a los buenos sentimientos que los alienan... Sin embargo, hay que comprender cabalmente que esa representación de sí como institución es un *imaginario* fundamental de la profesión, es lo que hace de ella un programa institucional y algo literalmente «mágico». En esa relación, al igual que en el consultorio del psicoanalista, «todo genera sentido», todo causa síntoma, y la gran tarea estriba en no tomar el síntoma por la causa, no dar respuesta a la demanda explícita para dejar emerger la «verdadera demanda», reveladora del sujeto para sí mismo. Sin duda eso es más mágico que el encuentro entre médico y enfermo o entre maestro y alumno; ese modelo es más cercano a la confesión que a la intervención quirúrgica, pero no impide que en ese contexto se construya el imaginario del trabajo sobre los otros. El trabajador social se concibe como un doble militante: militante de principios generales de solidaridad y de libertad, militante de sí mismo ya que no trabaja más que con cuanto él es. Por otra parte, Denise confía en que se reconozca muy fuertemente el secreto profesional de los asistentes sociales, no sólo para garantizar cierta discreción a las personas, sino sobre todo para que la índole de la relación con los usuarios se especifique bien como un acto profesional concreto, como suce-

15. Recordemos que esta investigación no evalúa el trabajo sobre los demás, sino que intenta comprenderlo.

de con médicos y personal clínico, para que esa relación rehuya la banalidad de los encuentros. También es importante que no se la considere el suplemento espiritual de un mero servicio, sino que se la erija en piedra angular del trabajo social, con lo cual el servicio se vuelve, en cierto modo, un pretexto.

Una crítica que intensifica su objeto

Los años de la crítica

Criticar el imaginario de la relación educativa fue uno de los lugares comunes de la sociología de los años setenta. No hay motivo para sorprenderse: era un blanco fácil, y no había inconvenientes para demostrar que todo ese imaginario no era más que la máscara y la heteróclita verborragia de la puesta en orden del pueblo por parte del Estado y el capitalismo o, para simplificar y valernos del lenguaje de la época, por parte del capitalismo monopolista de Estado. Pero entonces se plantea una pregunta: ¿por qué se adhirieron tan fuertemente los trabajadores sociales a análisis que hacían de ellos «esbirros» y «hermanitas de la caridad» algo más sofisticados? ¿Por qué los libros de Jeanine Verdès-Leroux y Jacques Donzelot fueron las biblias de todas las escuelas de educadores y de asistentes sociales?[16] ¿Por qué, cuando yo preguntaba a los trabajadores sociales para qué servían, les causaba tanto placer flagelarse definiéndose como cancerberos (*flics*)?

Recordemos en primer lugar que todos esos análisis sosegaban a los trabajadores sociales en su voluntad de romper con los antiguos cuadros disciplinarios y, por tanto, de ver la relación educativa como un progreso de la libertad, frente a la época de los correc-

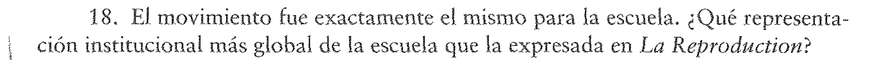
16. J. Donzelot, *La police des familles*. París, Minuit, 1977; J. Verdès-Leroux, *Le travail social*, *op. cit.* Habría que incorporar la mención de muchas otras obras, entre ellas, A.-M. Bessaguet, M. Chauvrière y A. Ohayon, *Les socio-clercs, bienfaisance et travail social*. París, Maspéro, 1976; J. Ion, B. Miège y A.-N. Roux, *L'appareil d'action culturelle*. París, Seuil, 1977; Ph. Meyer, *L'enfant et la raison d'État*. París, Sewuil, 1977. Evidentemente esta lista, muy acotada, no es una crítica posdatada de los análisis situados bajo el triple patronato de Althusser, Bourdieu y Foucault. Por lo demás, yo mismo formé parte de ese tipo de análisis cuando «formaba» a trabajadores sociales entre 1970 y 1974.

cionales y de las damas del patronato. No obstante ello, todos los análisis críticos eran relatos del progreso, del retroceso de la violencia y del triunfo del autocontrol. También puede explicarse lo seductor de esos análisis como un efecto de dominación social. El trabajo social no funciona como un programa institucional y no rompe con un control social deprimente, a menos que está suspendido de los dos grandes universos intelectuales que le dan sentido: la sociología, fuertemente crítica en aquellos años, y el psicoanálisis. Los trabajadores sociales se ven compelidos a buscar la significación «laica» de su accionar en trabajos teóricos que ellos no producen por sí mismos sino que les son destinados por obras y manuales específicos cuyos divulgadores son las revistas profesionales. Ante esa capacidad de interpretación total, su único discurso «auténtico» es el de la vivencia, pero la vivencia nunca es elocuente, a menos que sea a su vez interpretada. Por consiguiente, los actores están en situación de ser colonizados por modelos teóricos cuyo dominio no poseen y con los cuales se identifican más en cuanto se vuelven «socioclérigos» o psicólogos encargados de formar a los trabajadores sociales. Cuando es cuestión de trabajadores sociales convertidos en formadores o responsables gracias a estudios universitarios, entonces practican una sobreidentificación con las teorías que dominan desde lo alto las prácticas banales. Quienes tienen en su poder las claves del sentido de las prácticas son por un lado el «psi» y por el otro el sociólogo. Los trabajadores sociales son «colonizados» en la medida en que cuando quieren rehuir una plena adhesión a su vivencia se ven en la obligación de utilizar idiomas ajenos, idiomas producidos en sitios que no son los suyos y por personas distintas a ellos. A mayor fuerza de la crítica corresponden mayores oportunidades de ser escuchada, porque sitúa a cada trabajador social en una posición heroica donde está obligado a poner en primer lugar su doble compromiso contra los riesgos de control, de manipulación o de insignificancia que le amenazan: un compromiso militante en la sociedad y un compromiso personal en la relación.[17] Esa colonización hace que los trabajadores sociales se identifiquen con la crítica de sus prácticas porque, paradójicamente, la expresión de su subjetividad, de su autonomía y de sus convicciones resulta así intensificada. A partir

17. J.-M. Leng, *Mauvaises pensées d'un travailleur social.* París, Seuil, 1970.

de ese momento, la crítica del trabajo social forma parte de la vulgata del trabajo social; en esos años, no hay siquiera un encuentro de educadores y de asistentes sociales que no comience con la crítica en regla del trabajo social y con una serie de deslindes teóricos. «¿Desde dónde hablas?», de qué ideología, de qué escuela psi, se vuelve la instancia preliminar de cualquier intercambio profesional. Los trabajadores sociales son colonizados porque hablan los idiomas que les dominan, pero al mismo tiempo esas lenguas refuerzan, en cada uno de ellos, la búsqueda obsesiva del sentido de su acción. Es una suerte de jansenismo banal en el que el sujeto únicamente se funda al buscar su verdadera fe, su autenticidad, pues no es víctima pueril de las astucias y los gestos hipócritas de la moral social.

Pese a todo, esa crítica sólo se aceptó tan plenamente como, conforme despojaba de sus ilusiones el programa institucional, éste resultaba intensificado, pues era evidente que era eficaz, al menos en el registro del control. De manera paradójica, la sociología crítica y el psicoanálisis fueron las últimas grandes construcciones teóricas capaces de defender el programa institucional, de salvar su mecanismo, aunque fuera a expensas de su desencantamiento.[18] En efecto, al afirmar que el trabajo social forma parte no sólo de la paz social sino de la normalización de los espíritus, no se define menos por vía de un proyecto pedagógico eficaz y de una práctica de socialización que funciona como un programa institucional. Toda vez que el trabajo social podría tener la sensación de dispersarse, disolverse y ser reducible a un conjunto heteróclito de prestaciones, adquiere una formidable unidad de sentido. Gracias a esa representación, aunque fuera crítica, el educador especializado puede no percibirse como mero peón de internado; la asistente social no es una dama caritativa; el animador del internado de jóvenes es algo más que un gentil animador del *Club Med*. Esa creencia era tanto más necesaria en cuanto los años sesenta y setenta estuvieron dominados por una profesionalización creciente de los oficios de lo social y de la animación, profesionalización que gradualmente rompía sus lazos con el antiguo sustrato religioso y militante. El éxito de los análisis críticos entre quienes son su meta no


18. El movimiento fue exactamente el mismo para la escuela. ¿Qué representación institucional más global de la escuela que la expresada en *La Reproduction*?

se explica únicamente merced al clima ideológico de los años posteriores a Mayo del 68, sino además porque dichos análisis mantienen el sentido de ese trabajo como institución por intermedio de una suerte de teología negativa donde Dios está más oculto que ofrecido de modo inmediato a la vista. Los años de la crítica, entre Mayo del 68 y mayo de 1981, también son los años de la edad dorada de un trabajo social instalado como profesión.[19]

Un oficio en vano

Para los trabajadores sociales de nuestro grupo, la crítica ya no se dirige, en efecto, a un acto de colonización y de dominación profesional. Ese grupo está alejado de las grandes ideologías críticas, no usa jergas, no imita a los sociólogos ni a los psi que pueden leer o encontrar en ocasión de sus talleres de formación y de sus reuniones de trabajo. Jean-Daniel admite a lo sumo que «toda la dificultad es hablar en términos compartidos», tener un idioma en común de la experiencia profesional; pero nadie busca ese idioma en la verborrea de las ciencias humanas. Los integrantes del grupo se burlan de buena gana de sus propios tics, lo «experimentado», el «en algún sitio a nivel de la vivencia», y especialmente de algunos formadores y algunos intelectuales orgánicos de la profesión que intentan configurar su influencia a partir de sus capacidades de introducir las teorías al mundo del trabajo. En definitiva, los años de la gran crítica han muerto.

Por ende, la crítica prosigue en una tonalidad menor como el modo más seguro de construir una identidad profesional y deslindar las significaciones de una actividad. A lo largo de gran cantidad de sesiones de trabajo, el oficio –o más bien la vocación– se define por la negativa, por aquello que él no es. A través de una serie de desenmascaramientos y demarcaciones termina por constituirse la imagen de un trabajo sobre los otros cuyo nodo íntimo, jamás alcanzado del todo, apunta a construirse a sí mismo como un programa institucional.

Frente al policía que hace un llamamiento a la urgencia de consolidar el rol de las leyes y no sólo el de una ley simbólica algo abs-

19. J. N. Chopart (dir.), *Les mutations du travail social*. París, Dunod, 2000.

tracta, Marie-France, educadora de prevención, abandona ese territorio: «No somos chivatos; yo no estoy en la tarea de la represión, simplemente diré al joven: "No estamos de acuerdo".» Como la remisión a la ley debe pasar por una relación instituyente, es importante tomar cierta distancia respecto de las leyes reales, las del derecho y el control social. «No hay vocación de fijar los límites, ni de fijar las fronteras de la ley –dice Allende–, uno se ajusta a no ser garante cuando las personas rebasan el marco de la ley.» «Se remite a la persona a su responsabilidad», agrega Verónica. La ley en cuestión no es la del código penal, sino la propia de la institución que funda una ley superior, una ley moral, una ética personal con la cual el sujeto se orienta y toma cierta distancia respecto de las leyes reales. «No hay más que una cosa, la relación individual; es cuestión de transferencia. "A fin de cuentas –me digo–, esta persona tiene un trabajo en negro; fraudulento o no, y es la expresión de un dolor"», dice Mireille. Desde esa perspectiva, salir del buen camino es un síntoma más que un desvío propiamente dicho. Jean-Daniel agrega, de modo más pragmático, que si los educadores se solazaran en denunciar los mil y un ilícitos que encuentran a su paso, perderían la confianza de las personas y, en algunos casos, se pondrían en peligro. A propósito de un asunto de tráfico de armas, tuvo que decir al juez que le pedía nombres: «Si le doy los nombres, hace falta que usted garantice protección para mi familia y para mí, y me garantice el traslado a otra región». De hecho, el único criterio imaginable, en el que coinciden la moral de la relación y la del código penal, es el maltrato a los niños; además debe recordarse que no siempre sucedió de ese modo, y que durante mucho tiempo los trabajadores sociales dudaron si denunciarlo o no.

Sin embargo, los trabajadores sociales no son ingenuos ni inmorales; y la mayor parte de ellos reconoce la extrema gravedad de los problemas de criminalidad y de violencia, tanto como son, también, objeto de dichas violencias. Igualmente, para poder cumplir con su rol, desean que la policía y la justicia cumplan con los suyos más tajante y firmemente. El policía recibe en especial el reproche de saber qué sucede en los barrios difíciles y dejar hacer, o bien no prestar oído a las quejas de todos los excluidos que más a menudo son víctimas de la delincuencia que culpables de ella. Dentro de ese marco general pueden accionar, pero no pueden dar garantías de las respectivas reglas, pues las normas que invocan no son estrictamente las del derecho. Hace falta decir claramente que no les com-

pete hacer el trabajo sucio de la represión, mientras que por su parte el policía se siente invitado a hacer la faena sucia del trabajo social.

Idéntica estrategia de deslinde se desarrolla ante los benevolentes que afirman construir relaciones positivas con los usuarios en nombre de su compasión y de su humanidad. También en este caso, lo que constituye la especificidad del trabajo social es no brindar servicios –cosa que muchos pueden hacer–, sino brindar esos servicios dentro del marco de una relación que apunte a transformar y liberar a la persona. Hay una tecnicidad de la distancia: «Hay un marco impuesto, hay una especificidad», dice Veronique. Y el aspecto referencial latente de ese marco es el programa institucional *per se*, tal como lo sostienen el equipo y el *ethos* profesional, haciendo que una relación con los otros nunca sea completamente natural y espontánea. Mientras los buenos sentimientos y la piedad son las virtudes humanas más banales, más aleatorias y también más receladas, como el deseo de ayudar nunca está alejado de la voluntad de dominio, los profesionales serían capaces de adquirir distancia y control de sus ímpetus. Así, Alain dice: «No estoy en nada de acuerdo cuando se dice que la relación es algo subjetivo». La formación profesional y la reunión de «síntesis» impiden, precisamente, la invasión de esa subjetividad, de esa cercanía y de esa fusión demasiado fáciles, pues en el programa institucional la persona no es la directamente implicada; lo es cuanto encarna más allá de sus emociones, incluso cuando no se sabe demasiado cómo denominar a ese dios oculto. «Hay que protegerse de la subjetividad», por más que el principio que funda la distancia sea vacuo o indefinido, sigue siendo indispensable para la construcción de una postura profesional. Así, el discurso de los trabajadores sociales siempre es metafórico, alusivo, siempre «en torno» a cuanto refiere.

Cuando los benevolentes dicen que brindan los mismos servicios que los trabajadores sociales, a menudo más servicios, porque están más disponibles y porque su trabajo es gratuito, los integrantes del grupo refutan el modelo de la asistencia en la medida en que los servicios son un derecho y no una caridad sometida a los azares de las buenas voluntades. Especialmente, afirman que detrás de la demanda implícita de los casos sociales se encuentra la demanda real, la demanda oculta, la verdadera demanda que permite a esa persona construirse como sujeto. Por ese motivo, el servicio brindado por el benevolente y el brindado por el profesional

no serían de la misma índole, no más comparables que la confidencia hecha a un amigo y el secreto revelado al clínico o al confesor. Jean- Daniel recuerda que en ello reside toda la herencia de la medicina y de la religión. Eso no impide que el grupo ironice acerca de ciertos colegas suyos que se toman por curas o por psiquiatras, no sólo porque pueden ser ridículos, sino en especial porque se alejan de la índole misma de la relación fundadora del trabajo social. Por otra parte, cuando el grupo se encuentra con un psicoterapeuta, está lejos de mostrarse tan fascinado como esperábamos, pues el repliegue de todos los problemas sobre algunos procesos psíquicos elementales y ampliamente convencionales hace añicos la especie de tensión dramática con los otros que los trabajadores sociales gustan de situar en el núcleo medular de su identidad profesional.

Al final, al cabo de múltiples sesiones de trabajo, nunca se sabe en verdad de modo positivo qué es esa especificidad profesional a cuyo respecto nadie tiene dudas, pero que nadie puede definir sin rodeos, ya que toda fórmula cerrada está inevitablemente destinada al fracaso. Considero que esa especificidad es en sentido estricto indefinible, porque es la reducción del programa institucional a las relaciones sociales puestas en práctica por cada profesional. Los valores exhibidos se volvieron tan débiles o tan poco explícitos, suscitan tanta ironía, el programa institucional se volvió tan lábil y tan depurado y librado de *pathos* que el sentido del trabajo no se deja ver más que de manera metafórica y crítica. Por otro lado, esa retórica forma parte del dispositivo de trabajo, «la inestabilidad de la definición de la competencia obedece igualmente a la propensión a volver a poner en entredicho a los trabajadores sociales junto con su propia competencia. La interrogación inquieta acerca de los saberes adquiridos por una situación (más allá de que se la juzgue o no sincera) se ve sin lugar a dudas favorecida por el desarrollo del trabajo en equipo que dispone de una poderosa dotación crítica (la reunión de intercambio, la crítica de grupo) fácilmente convertible en provisión autocrítica transportable.»[20] Que el equipo sea la evidencia más práctica del profesionalismo se debe a que institucionaliza la crítica, incluida la crítica al equipo.

20. J.-Y. Trépos, *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992, p. 148.

La crítica es una manera de no ceder ante el desencantamiento ligado a la profesionalización de los oficios propios de lo social.[21] En una intervención dedicada al célebre número de 1972 de *Esprit* que concentra todas las críticas al trabajo social, Jacques Donzelot tiene razón al calificar ese extraño clima intelectual de «romanticismo social», de movimiento por el cual los actores se apoderan de un sentido que les escapa.[22] Todavía pueden percibirse a sí mismos como militantes de un programa institucional mientras se hacen agentes de políticas públicas. La crítica a todo control social, siquiera desde la posición más alejada con respecto a la experiencia de los actores, fue una de las maneras de salvar el imaginario de un trabajo en el que cada cual es una institución «puertas afuera».

Mala conciencia y romanticismo

Mala conciencia

Los trabajadores sociales no construyen sólo su identidad mediante el trabajo crítico que ejercen sobre sí mismos. Esa crítica concierne también a las funciones del trabajo social y a la sociedad en general, puesto que los trabajadores sociales se sitúan a la par de sus «clientes». «Tengo mala conciencia de manejar la pobreza», dice Denise. Los trabajadores sociales no se engañan respecto a la manera en que los pobres y los casos sociales los utilizan para ganar ayudas.[23]

21. En el ámbito de la animación, el proceso es de índole idéntica, En el momento en que los militantes de los movimientos filantrópicos y morales de educación populares son suplantados por profesionales formados en los IUT se impone el discurso crítico. Poco a poco los Francas, los CEMEA se vuelven prestatarios de servicios. De 1960 a 1965 la cantidad de MJC crece de 300 a 1.235 y en amplia medida pasa a depender del Estado y de los municipios. Y, a la vez que se profesionalizan, los actores recurren a una radical y subversiva lucha de clases que les permite ser simultáneamente profesionales y militantes que llevan a la cultura los combates obreros. M. Amiot, «L'État et la jeunesse, la fédération des MJC démantélée par son ministre de tutelle», en *Esprit*, diciembre de 1969; J. C. Gillet, *Animation et animateurs, le sens de l'action*. París, L'Harmattan, 1995.)

22. *Esprit*, marzo-abril de 1998, acerca del número de abril-mayo de 1972.

23. Cf. F. Dubet y A.Vérétout, «Une reduction de la racionalité de l'acteur. Pourquoi sortir du RMI?», en *Revue Française de Sociologie*, 43, 3, 2001; M. Messu, *Les assités sociaux. Analyse identitaire d'un groupe social*. Tolosa, Privat, 2001.

Saben que, para sus «clientes», la buena asistencia social es aquella que produce expedientes susceptibles de multiplicar las asignaciones; también saben que los individuos se comportan de modo más o menos fraudulento, en especial valiéndose del trabajo en negro; saben que las personas logran salir del paso y que el RMI no basta para vivir. Sin embargo, para todos, los pobres son en primer término las víctimas de las mayores injusticias sociales y, habida cuenta de ello, hace falta optar por un campo de acción ante la situación escandalosa que se les impone. «No tengo problemas legales –afirma Denise–, porque me entero de que un ministro usa zapatos de 12 mil francos,* que me quedaron atravesados en la garganta. Hay gente que acumula varios empleos, como Yvan Levaï, Elkabbach, y además hay beneficiarios del RMI que tienen una ayuda de subsistencia y desean sumar asistencias simultáneas: la ley les penaliza. Eso me da un malestar muy grande.» Todos comparten esa indignación: por qué aplicar a los pobres las reglas que nadie respeta incluso en un momento en el que esos pobres son víctimas de una injusticia más fundamental; también les subleva denunciar a quienes son fraudulentos sin dañar a nadie: médicos, encargados de garajes, profesores que venden clases particulares... El propio policía reconoce su malestar: «Cuando custodiamos en la oficina a uno que dice: «Me echarán seis meses porque robé estéreos, ¡mientras que ese otro político se quedó con millones de francos nuevos y le caerán seis meses, y tres de ellos, en suspenso!», él no se equivoca; y nos sentimos muy incómodos». Todas esas historias no son ideas generales, sino experiencias banales. Denise relata: «Yo ya no podía comprar helados de crema a mis hijos, porque pensaba en los niños que había visto a la hora de la siesta, que no habían comido».

Muchos se declaran dispuestos, si no a hacer trampa, por lo menos a cerrar los ojos para preservar los intereses de sus clientes, pues nunca piensan que los excluidos y los casos sociales sean plenamente responsables de su situación, ni siquiera en la medida en que los gobiernos y los magistrados electivos ceden ante las corporaciones activas y organizadas de campesinos, policías y médicos. Y también siempre hay que preservar la relación y la confianza de las personas. Aunque pueda considerarse que el trabajo social con-

* Entonces equivalentes a cerca de 1.700 dólares. [N. del T.]

tribuye a la mantención de un orden injusto, los trabajadores sociales no se sienten solidarios con un orden que necesariamente excluye del trabajo, de la educación, de la salud e incluso de la vida social a los más débiles. En ese sentido, el trabajo social tiene reputación de ser útil y los trabajadores sociales no pueden deshacerse de una mala conciencia, a veces de una conciencia desdichada, cuando piensan que las consecuencias de su accionar están en el punto opuesto a las finalidades que ellos persiguen. Por más que ya no se exponga en la plaza pública de los debates, por más que ya no alterne con el izquierdismo espontáneo de la profesión, esa mala conciencia permanece allí, sorda y endémica.

Romanticismo

La conciencia crítica de los trabajadores sociales es flotante, porque no se apoya sobre ninguna teoría social más o menos estructurada, sobre la identificación con ningún movimiento social y sobre ninguna asociación profesional susceptible de darle forma y fuerza. Nada lo demuestra mejor que el encuentro del grupo con un sindicalista de la empresa Elf. Dicho encuentro enfatiza la extrema distancia que existe entre los problemas de la acción sindical y del trabajo, y los de la exclusión, pobreza y delincuencia. Los interlocutores no tienen, estrictamente, qué decirse; y los trabajadores sociales son más bien proclives a criticar las distintas luchas sociales, que tienen por efecto profundizar las brechas entre quienes están dentro y quienes están fuera. «Ya no se sabe contra quién luchar»; y Marie-France habla de la prolongada decadencia del compromiso sindical y político de los trabajadores sociales desde los años setenta. Para decirlo de otro modo, los trabajadores sociales del grupo nunca estuvieron en condiciones de bosquejar un vínculo entre defender sus propios intereses salariales y profesionales y a sus «usuarios». Son demasiado hipercríticos para creer en las retóricas sindicales que resultan familiares a docentes y personal sanitario, que asocian estrechamente defensa de intereses corporativistas y lucha por «recursos», defensa de intereses de los alumnos y de los enfermos. Por lo demás, los miembros del grupo no se privan de destacar el rol de exclusión que cumplen los grandes aparatos de educación y de salud, dispuestos a «señalar» y excluir a aquellos que no se corresponden con sus normas ni con sus expec-

tativas. Más allá de su dispersión profesional, de la multiplicidad de empleadores y de funciones, que no favorecen la acción colectiva, los trabajadores sociales no creen en la unidad de una acción que englobaría la defensa de sus intereses y la de sus clientes.

Mucho más que una visión conflictiva, los trabajadores sociales tienen una concepción nostálgica y moral de la vida social. Se desarrolla una representación de la vida social muy diferente a la de los años de la profesionalización y del militantismo de la relación educativa.[24] Se instala una visión sombría de la sociedad: el 75% de los 350 profesionales interrogados en una encuesta realizada en el Sudoeste piensan que no se recuperará el pleno empleo; y el 50% que el desempleo es una necesidad económica, una fatalidad que condena a los más débiles. Los trabajadores sociales se adhieren a una visión binaria de la sociedad en la que una mayoría de individuos integrados les confía la tarea de mantener el orden social prestando asistencia a los pobres y evitando nuevas sediciones (*jacqueries*), como las que estallan en las barriadas difíciles de la periferia. Pero esa crisis también es una crisis moral dominada por la pérdida de referencias y de los mecanismos elementales de la socialización y de la educación. El 70% denuncia la dimisión de los padres; el 60% los pedidos de adopción de las familias homosexuales y, con plena evidencia, la desaparición de los padres y de la «ley simbólica». Por motivos de carácter «psicoanalítico» más que morales, los educadores siguen estando convencidos del rol fundamental de la familia «normal». Sin embargo, a la vez critican a las otras instituciones, en especial la Escuela y la Justicia, que ya no son en verdad instituciones y pasan el fardo de sus problemas a las trabajadoras sociales, quienes son anquilosadas, inflexibles, cerradas en sí mismas. Los trabajadores sociales interrogados durante esta encuesta se remiten a los valores republicanos y a un Estado instaurador de la sociedad, capaz de restaurar la ley y el derecho. Desconfían de la demagogia de quienes ocupan los cargos electivos, de su voluntad de preservar la paz social, de su única preocupación de desarrollar una política de asistencia a corto plazo. Si bien el 57% de los trabajadores sociales interrogados es favorable

24. Retomo ahora algunos de los datos de la tesis de T. Haberstezer (Université de Bourdeaux-II) acerca de las representaciones de la sociedad por parte de los trabajadores sociales.

a la regularización de los indocumentados, idéntica cantidad reclama cuotas de ingreso por las fronteras de Europa. «Tenemos a personas sin papeles que además piden estar allí, y cuando tienen papeles piden el RMI, lugar para vivir, que se los asista... No se plantean forzosamente la cuestión de sus deberes.»

De todos modos, pese a esa imagen de caída, los trabajadores sociales permanecen anclados a valores humanistas de izquierda. El 64% piensa que un hombre de derechas no puede llevar adelante una acción social: «No se puede ser educador si se es de derechas», sin reconocerse en los sindicatos y en los partidos de izquierdas. Ese arraigo en la izquierda reposa sobre una tradición y una visión comunitaria e integrada de la vida social, sobre una crítica del dinero y del individualismo, incluido el individualismo de sus «clientes». «Es demasiado fácil poner dinero sin una contrapartida [...] Ahora encontré el sistema, entendí cómo hay que funcionar. Tengo mi vida y voy a utilizar como un parásito lo que ustedes me dan, me río de ustedes y seguiré haciéndolo.» Si bien los trabajadores sociales no son clericales, lamentan la «pérdida de sentido» y el rol acuciante de los medios, y gustan de todo lo que puede ser comunitario como las coordinaciones, las asociaciones de base, la vida en las aldeas y las solidaridades de clase. Los únicos combates con los que se identifican son con aquellos en los que se hallan inmersos aquellos que «nada tienen», aquellos que están desprovistos de todo, aquellos que padecen una exclusión radical y no tienen voz. Se sienten cerca de movimientos como ATTAC, que instruyen una crítica general al sistema sin por ello ser portavoces de grupos específicos, los cuales de momento realizan una crítica moral más que proyectos políticos y programas.

Entonces puede hablarse de una suerte de romanticismo profesional, pues los trabajadores sociales accionan en un mundo al que no se adhieren y al que no podrían adherirse sin ser «tipos sucios», pues viven de las injusticias y de los dramas de la sociedad. También son románticos porque piensan que únicamente las convicciones y los compromisos personales pueden salvar a los individuos. Jean-Daniel explica que ese romanticismo varía según los sectores de actividad y que de éstos los más prestigiosos son aquellos donde la relación puede funcionar plenamente como un programa institucional capaz de invertir el orden de las cosas y de promover a sujetos contra el mundo tal como es. Mientras algunos son bedeles en internados y otros se hacen expertos en expedientes de ayuda

social, los «verdaderos trabajadores sociales», los más heroicos, son «aquellos que trabajan acerca de la transgresión, porque es un enigma y porque sólo existe la relación». «Los que causan fascinación son los jóvenes en transgresión, cuya salvación hay que asegurar.» Son los individuos que no sufren sólo un menoscabo social o intelectual, no son los malogrados de la sociedad, sino que son los individuos que «optaron» por destruirse en el desvío y en la culminación de una pasión. «Los más prestigiosos son los que trabajan con los drogadictos, porque se supone que poseen un enigma mayor.» Esa visión romántica, segmentada y marginal de su propio trabajo, lleva a pensar que lo mejor y lo más esencial de ese trabajo se realiza en una suerte de clandestinidad, de modo invisible y más allá de un mandato oficial. «Uno hace clandestinamente lo que hace», dice Denise explicando cómo puso en orden un terreno equipado para los romaníes, a fuerza de trabajo, convicción y peticiones, a fuerza de trabajo sobre ella misma para comprender a los gitanos y, sobre todo, cuando nadie le pedía que cumpliera esa función. En última instancia, el romanticismo proviene de la crítica, es una vocación puramente subjetiva y exenta del andamiaje institucional y normativo que el trabajo crítico no deja de destruir. Sin duda esa conciencia romántica explica que –mientras los trabajadores sociales deberían «naturalmente» ser más conservadores o, por el contrario, militantes radicales– están comprometidos, pero sin motivos.

Las políticas sociales

Las demandas políticas

Si se cuenta desde comienzos de los años ochenta, el entorno del trabajo social cambia rápidamente. La influencia del pensamiento crítico sobre los trabajadores sociales se reabsorbe y, en los institutos de formación, se empieza a leer *L'Acteur et le Système*[25] y a impartir cursos de derecho. Después de dos años de gobierno socialista, parece evidente que la crisis económica y el desarrollo del desempleo no son sólo un mal trance que pasar y que los pro-

25. M. Crozier y E. Friedberg, *L'Acteur et le Système*. París, Seuil, 1977.

blemas sociales no son reducibles al flujo de los accidentados de la vida, también son *stocks* instalados desde hace mucho tiempo. El verano de 1981 es el de las primeras revueltas de barriadas en Minguettes, y se presenta la fuerte pregunta acerca del rol del trabajo social ante ese tipo de acontecimiento.[26] Los sociólogos del trabajo social destacan las trampas del control social menos de cuanto se preguntan acerca de las condiciones del cambio y de una acción razonable, respecto a las capacidades de innovación y de adaptación frente a los problemas encontrados.[27] Se entra en la era de los «dispositivos». El lazo simbólico con el movimiento obrero se distiende, mientras que aquel que asocia trabajo social a los reformadores sociales y a la ingeniería social se intensifica con el ascenso creciente de las políticas sociales y de los dispositivos *ad hoc*, como las operaciones antiverano caluroso, los planes locales de seguridad y la multitud de sistemas de pasantías y de empleos surgidos de distintos informes acerca de la prevención de la delincuencia y el desempleo entre los jóvenes.[28] Es el momento en que se define el trabajo social como «una reinvención permanente de los oficios ligados a lo social», porque, sin pese a ello desaparecer, sobre el modelo de uno mismo como institución prevalece el desarrollo de políticas sociales en las que los trabajadores sociales son más los actores de una serie de políticas, son más *intervinientes sociales*, que representantes de una institución «puertas afuera». Su gran virtud es menos su compromiso que su capacidad de moverse entre los dispositivos, de trabajar con otros «intervinientes», de adaptarse, de mediatizar relaciones, de pasar contratos, de establecer partenariados, de articular redes... Se espera de los trabajadores sociales las cualidades de adaptación e innovación que por lo general se atribuye a los empresarios. Pueden diferenciarse tres grandes desafíos de cambio.

El primero está ligado a las leyes de descentralización y a que porciones completas de la acción social pasen a estar bajo la res-

26. F. Dubet, A. Jazouli y D. Laperyonnie, *L'État et les jeunes*. París, Éditions Ouvrières, 1985.

27. F. Bailleau, N. Lefaucheur y V. Peyre, *Lectures sociologiques du travail social*. París, Éditions Ouvrières, 1985.

28. G. Bonnemaison, *Face à la delinquance, prévention, répression, solidarité*. París, La Documentation Française, 1982; B. Schwartz, *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. París, La Documentation Française, 1981.

ponsabilidad de los consejos generales; los trabajadores sociales deben rendir cuentas a actores políticos capaces, en principio, de evaluar la eficacia de las políticas puestas en práctica y desarrollar herramientas de control del desgaste de los fondos públicos.[29] Muchos de ellos se vuelven mediadores entre las organizaciones de trabajo social y actores políticos, se esfuerzan por formar parte de ambos mundos –la acción social y la acción política–, por proponer proyectos innovadores, por rendir cuentas de su acción de manera favorable, de situarse en un mercado político local y en el gran mercado de las múltiples políticas de inserción. Muchos trabajadores sociales dejan la calle, los establecimientos, los centros sociales, desisten de sus tejanos para transformarse en expertos, en organizadores y en pilotos de distintos proyectos y dispositivos.

El segundo principio es el de la política de proyectos y medidas con metas acotadas. Ahora, el trabajo social tiene derivas en una multitud de medidas y de proyectos que apuntan a públicos y a individuos específicos: los jóvenes de las ciudades, las familias uniparentales, los sin techo, la primera generación de inmigrantes, las madres de familia solas, la primera infancia, los discapacitados, los analfabetos, la ayuda escolar, la mediación, la economía social, las agencias administrativas de barrio... Muy a menudo son políticas «de choque», cuyas consecuencias prácticas son tan importantes como los efectos derivados del anuncio de su puesta en marcha. Con el paso de algunos años, la organización del trabajo social, que ya no era simple, es invadida por una cantidad considerable de medidas y de dispositivos que se yuxtaponen y se sedimentan más de lo que se integran; y el trabajador social se vuelve un experto en todos esos sistemas sometido al control de los consejeros generales y de los grandes organismos. No es exagerado afirmar que el trabajo social se vuelve una empresa de trabajo social, una ingeniería de lo social paulatinamente sometida a un principio de publicidad.

Una tercera meta afecta a la índole del proyecto pedagógico, como un efecto inducido de los cambios anteriores. Los temas del proyecto y del contrato se yuxtaponen a los de la relación privilegiada. De igual manera que los trabajadores sociales trabajan por proyectos y por contratos, invitan, con mayor o menor alegría, a sus «clientes» o a sus usuarios a hacer otro tanto. Los jóvenes pa-

29. J.-C. Guyot y F. Vedelago, *Les élus et le social*. Burdeos, Éditions MSHA, 1993.

san de los «contratos» morales con miras a obtener ciertos servicios de actividades recreativas o talleres; pero sobre todo el contrato parece ser la única manera ofrecida al afecto al *RMI* para pagar su deuda. Formalmente, sólo recibe ayuda en la medida en que se compromete a hacer ciertos esfuerzos manifestando su buena voluntad. Que ese tipo de contrato no sea en verdad un contrato no cambia nada en el asunto que nos ocupa, porque pese a todo obra un cierto desplazamiento del imaginario tradicional del trabajo social. El coloquio individual no es sólo esa relación educativa fundamental descrita más arriba, también es la negociación de un contrato y su aplicación. Por ese cauce, la lógica de servicios se refuerza considerablemente, porque «el objeto» del trabajo se vuelve un usuario o un cliente que puede hacer valer sus derechos y al que conviene recordar sus deberes. Con la crisis económica y la ampliación de los derechos sociales, se crea una separación entre el control social, por un lado, y por el otro la asistencia y las prestaciones; por ello se hace difícil saber qué contrapartidas se toman como coeficiente para indexarlas. Esa lógica se vio sensiblemente acentuada por las políticas de inserción, las experiencias de economía social, las políticas de la ciudad, que hacen del trabajador social un intermediario más que un especialista en la relación. Tal como señala Pierre Rosanvallon, visto que el contrato prevalece por sobre la relación, se observaría una «judicialización» de lo social.[30] Entregado durante mucho tiempo sólo al espacio doméstico, el trabajo social se ve compelido a interesarse en la economía, lo que suele engendrar reacciones «urticantes» en contra del dinero y del neoliberalismo cuya literatura dedicada al trabajo social muchas veces presta testimonio de ello.[31]

Todos esos cambios se realizan sobre un trasfondo de crisis del Estado proveedor que desplaza sensiblemente la crítica de los años setenta. Mientras los intelectuales concebían el Estado de bienestar como una astucia de la dominación, ahora conviene defenderlo contra el liberalismo y demostrar su eficacia en contra de todos

30. P. Rosanvallon, *La nouvelle question sociale. Repenser l'État-providence.* París, Seuil, 1995.

31. J.-N. Chopart, «Le travail social face aux mutations économiques», en *Recherches et Prévisions*, 44, junio de 1996; también nos remitiremos al volumen extremadamente informado de M. Autès, *Les paradoxes du travail social.* París, Dunod, 1999.

aquellos que resaltan sus efectos perversos. En efecto, las críticas provienen de todos lados; pero, en distintos grados, todas enfatizan los mismos defectos: creciente complejidad de los procedimientos, creación de una población asistida y estigmatizada, incapacidad de dar respuesta a los problemas más agudos como la violencia de los jóvenes y la gran pobreza, incapacidad de evaluar la eficacia de las políticas y de las medidas, fracaso de las políticas de la ciudad...[32] Para los trabajadores sociales, cambian los vientos; mientras podían identificarse con el flujo del progreso, se requiere de ellos que manejen una situación que se degrada, están a la defensiva; e incluso el crecimiento de su cantidad no es buena señal. Sin embargo, se cuentan más de 700 mil trabajadores sociales en 1996: las asistentes sociales pasaron de 30 mil a 40 mil entre 1975 y 1996; los educadores especializados, de 50 mil a 100 mil durante ese mismo período. A ellos hay que sumarles cerca de 350 mil ayudas maternales, formadores, expertos, jefes de proyecto, animadores, y un ejército de «practicantes», sin título profesional.[33]

Ya «complicado» de por sí, el mundo del trabajo se volvió una verdadera nebulosa de estructuras y fronteras de lo más inciertas. Con las políticas de inserción y de seguridad, se creó una multitud de pequeños trabajos a tiempo parcial, a veces trabajos que movilizan a los propios usuarios, como los «hermanos mayores» y los animadores provenientes del ámbito en que se trabaja.[34] Las definiciones profesionales, las modalidades de ingreso a la profesión, los convenios colectivos y los contratos laborales forman una espesura impenetrable. Muy a menudo, esos trabajos y esos servicios se sitúan en relación de competencia, pues los poderes públicos encomiendan la misión de servicio a la mejor oferta.[35] Frente a todas

32. Por no citar más que algunos volúmenes de ese período, P. Beneton, *Le fléau du bien. Essai sur les politiques occidentales*. París, Robert Laffont, 1985; O. Benoît, *Le bazar de la solidarité*. París, Lattes, 1985; P. Rosanvallon, *La crise de l'État-providence*. París, Seuil, 1984; M. Vingre (J.-M. Bellorgey), *Le social c'est fini!*, Autrement, 1981.

33. Por supuesto, todos los autores no dan exactamente las mismas cifras. Cf. F. Abbaléa *et al.*, *L'intervention sociale...*, *op. cit.*; J.-L. Martinet, *Les éducateurs aujourd'hui*. París, Privat, 1994; J.-N. Chopart (comp.), *Les mutations du travail social*, *op. cit.*

34. M.-H. Soulet, *Les transformations des métiers du social*. Friburgo, Éditions Universitaires de Fribourg, 1997.

35. B. Enjolras, «La marchandisation des services sociaux en France et aux

esas modificaciones, se observa un movimiento de profesionalización estallado en mil y un oficios y, en especial, mil y una tareas específicas, acompañado por un decaimiento en la actitud militante.[36] Sin embargo, esa profesionalización es ambigua, pues entre el estatuto profesional y la función el otrora tenso lazo se relajó aún más: una asistente social, un animador y un educador pueden realizar exactamente el mismo trabajo, puesto que éste, en primer término, está regido por el proyecto del dispositivo del cual forma parte. Eso no priva de que los institutos de formación se obstinen salvajemente en esas profesiones y en su «tecnicidad».

¿Especialistas en lo social?

Todos los análisis de esa evolución explican que los trabajadores sociales se volvieron «intervenientes sociales» en el seno de dispositivos sociales, todos insisten en los cambios radicales del contexto laboral y describen la evolución profesional de los militantes convertidos en expertos e ingenieros sociales. No obstante, las cosas parecen ser un poco más matizadas. Por un lado, los trabajadores sociales aceptan bastante bien estar más expuestos a las demandas de los políticos y, más allá de eso, a los juicios de la opinión pública. En el fondo, esa vocación hace un llamamiento a su utilidad y confirma su legitimidad. Por otro lado, los integrantes de nuestro grupo también deploran la verdadera moda que se apodera de ciertos problemas sociales, la violencia contra las mujeres, la pedofilia o la violencia de las ciudades, en una medida que hace olvidar los problemas menos espectaculares de la «miseria del mundo»: «Estamos impregnados como esponjas». Además, las distintas cruzadas morales llevan a afirmar que todo el mundo hace o debe hacer tarea social. En un momento en que la demanda social y política –en todo caso, lo que se percibe como tal– acentúa la injerencia y el rol del trabajo social, pone en riesgo el modelo profesional que conviene defender. «Creo –dice Allende– que tenemos

États Unis: le cas de l'aide à domicile», en *Revue Française des Affaires Sociales*, 1996; J. Legrand y W. Barlett (comps.), *Quasi-Markets and Social Policy*. Basingstoke, Macmillan, 1993.

36. J. Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Tolosa, Privat, 1990.

una formación sólida que nos prepara para entrar en nuestro campo, que nos proporciona elementos de trabajo, que nos da una metodología; yo me siento completamente respaldado.»

Con la extensión de los *problemas sociales*, también habría una suerte de disolución de lo social, pues –bajo la óptica de los trabajadores sociales, de los magistrados electivos y de sus distintos interlocutores– gran cantidad de conductas, hasta entonces excluidas del trabajo social, en nuestros días se habrían vuelto metas. Es impreciso el límite entre los distintos desórdenes y los comportamientos que pueden considerarse –de modo tradicional– socialmente peligrosos y moralmente inaceptables. Estriban en distintas conductas privadas que no lo son, de la ociosidad y de los desórdenes juveniles que son interpretados como gérmenes de violencia, del fracaso escolar que ya no es tolerable. Al respecto, el término «incivilidad» es muy cómodo. A veces también la oferta de derechos sociales hizo entrar a nuevos públicos en contextos que no les concernían, como la pobreza en un ámbito rural que accede al RMI preponderantemente por motivos de protección social. En gran medida, explica Mireille, la oferta antecede a la demanda; quienes ocupan cargos electivos locales, los docentes, el personal de la salud, las asociaciones señalan con pleno énfasis a familias y casos que no están en riesgo ni lo generan, sino que simplemente no están en la norma de las clases medias: niños de una presencia no suficientemente buena, demasiados indiferentes a la escuela, no suficientemente consumidores de esparcimientos colectivos... Por su lado, el policía explica que está obligado a «tratar con todo»: «Uno está obligado a hacer tarea social, uno frecuenta toda una categoría de la población que son más casos sociales que delincuentes. Uno está un poco embrutecido porque trata con asuntos rayanos en el delito.» El psiquiatra recibido en el grupo explica que dos terceras partes de las personas que entrevista no entran en el campo de la psiquiatría, simplemente son personas inestables y depresivas. En cualesquiera de los casos, desde el punto de vista de su ideal profesional, y siempre como efecto de la cultura crítica, los trabajadores se resisten a esa extensión/disolución de lo social, lo que no les impide, por otro lado, intentar expandir sus campos de empleo. Pero para todos, mientras nuestra sociedad nunca llevó tan alto los derechos de los individuos a ser «diferentes», les «bajan los umbrales de tolerancia», tal como testimonia la obsesión por la seguridad.

Mientras una parte de los trabajadores sociales, la clase intermedia de directores de servicio, consejeros de asociación, consejeros de las direcciones departamentales de asuntos sociales, se vuelven empresarios y especialistas en lo social bastante cercanos a una pequeña tecnocracia más presente en las oficinas y las reuniones que en el «campo», la «base» defiende más bien sus tradiciones y su autonomía. Pero es una defensa limitada, pues el dinamismo y la habilidad para hacer contactos de esos empresarios tecnocráticos garantizan el empleo y el desarrollo de las asociaciones de servicios. Ante los nuevos «patrones» de lo social, esa defensa mezcla el combate por los intereses de la corporación con una vocación educativa propia en una retórica que no es fácil dilucidar.

La consejera general recibida por el grupo no acostumbra a usar los rodeos propios de un político. A cargo de un barrio difícil, acusa a los educadores y a los animadores de escudarse detrás de una defensa corporativista. «No entiendo por qué la MJC está cerrada a las siete de la tarde, no entiendo por qué la MJC no está abierta, al menos la recepción, hasta las diez o las 11 de la noche, no entiendo por qué la MJC cierra los domingos.» No entiende que los educadores de prevención sincronicen sus horarios con los de la MJC, no acepta que no hayan señalado la presencia de armas en la ciudad. Menos aceptable le parece esa manera de trabajar en una interacción «entre nos», de protegerse detrás de los convenios laborales y de las reglas de discreción en cuanto los educadores no vacilaron en presentar quejas cuando uno de ellos se hizo abofetear por un joven... En suma, la deontología tiene espaldas anchas. ¿De qué sirve el trabajo social si no está en condiciones de prevenir los acontecimientos más graves y, en especial, si considera que su vocación no reside en eso? Frente a las críticas, Marie-France se repliega en una retórica profesional lo suficientemente maleable como para justificar esa relativa ausencia del campo de trabajo. Sería bueno que las dotaciones sociales no estén siempre abiertas, pues «es muy necesario que los jóvenes se hagan cargo de sí mismos; no se les va a asistir todo el tiempo». Las demandas del consejo general serían un atentado directo a la autonomía profesional: «Por mi parte, no sé si acepto gran cosa de los políticos.» Pero el político hace notar que paga, que puede exigir rendición de cuentas; y Marie-France no tiene seguidores en el grupo acerca de este asunto. De hecho, la demanda política también es un reconocimiento del trabajo social cuando éste no puede justificarse única-

mente por sus valores, cuando los trabajadores sociales dejan de ser «religiosos en pequeño». Denise y Allende constatan que es posible «hacer cosas con los políticos» y que es bueno que hagan pesar una constricción externa sobre los trabajadores sociales y los equipos, que pidan cuentas, procurando evitar que los trabajadores sociales se encierren en un romanticismo profesional inefable y a fin de cuentas suicida para la profesión. Si bien la lógica de servicios exigida por los políticos nunca está en el centro de las representaciones de los trabajadores sociales, es evidente que para la mayor parte de los integrantes del grupo de investigación funciona como un principio de realidad, como un anclaje en las demandas que fundan una utilidad social del trabajo. Evidentemente, los trabajadores sociales son demasiado sutiles como para aceptar esa constricción sin criticarla, pero la conciben al menos como una dimensión legítima de su accionar.

Tres orientaciones

Control, contrato, relación

Queda claro que, incluso si el imaginario de los trabajadores sociales tiene un centro, uno mismo como institución, sus prácticas en verdad no tienen centro. Valorar la «relación», el coloquio individual entre el trabajador social y sus «clientes», no significa que ésta sea el único registro de la acción. Durante las nueve sesiones de trabajo organizadas y los encuentros del grupo con un funcionario, un policía, un miembro de los Compagnons d'Emmaüs, una militante asociativa, un psiquiatra y un sindicalista, los debates del grupo mantuvieron una forma extremadamente estable, afín a una fuga o a una variación sobre un tema. Los integrantes del grupo adoptan sucesivamente tres posiciones, tres modos de definir su actividad profesional, las critican y luego vuelven a comenzar indefinidamente. Definen el trabajo social como una actividad de control, después como una actividad de servicio, después como una relación individual. Cada una de esas definiciones se expone y se critica sucesivamente en nombre de las dos restantes, conforme a un mecanismo regular. El trabajo social se define por lo que él no es, no tiene centro y se articula en negativo, como en la técnica en que el pintor posa su mano en la pared de la gruta y pasa el pig-

mento alrededor.[37] La capacidad crítica define eso en negativo como un intento ininterrumpido de ligar distintas significaciones. El tema de ese trabajo no es más que esa circulación y esa actividad. Evidentemente, toda la retórica profesional hace una invitación espontánea a interpretar esa coyuntura en términos de crisis, de pérdida de un sentido central, el de la relación pedagógica. Pero más que hablar de crisis es preferible tomar en consideración que en ello reside el carácter del trabajo social, como trabajo de enlace y de articulación.

La dimensión de CONTROL social consiste antes que nada en asignar un estatuto a los otros; por eso los trabajadores sociales no reniegan de ella. A contrapelo de todo juicio moral, el control se aplica en la simple definición de los casos y de las atribuciones de identidades: usted es francés, usted no; usted es desempleado, usted no; ustedes son una familia; ustedes no...[38] Por ese motivo, quienes «nada tienen» son percibidos como las últimas víctimas del control social, ya que se ven asignados a identidades que uno les niega.[39] Pese a ello, dicho control no es puramente burocrático y, desde ese punto de vista, hay una multitud de relatos del horror social, cuando los niños parecen realmente estar en peligro en su familia, cuando los jóvenes son en verdad delincuentes y violentos, cuando la indigencia implica dejar en tutela a las familias desarticuladas, cuando el juez exige una medida educativa que se percibe como una forma de castigo... Los trabajadores sociales que poseen algo de experiencia no son precisamente crédulos y suelen pensar que hace falta salvar a las personas a pesar de sí mismas. Incluso si se pasa de la noción de padres indignos a las de padres maltratadores y de la noción de madre «ligera» a la de madre «que abandona», la urgencia de las situaciones hace que no haya escrúpulo alguno en intervenir de modo autoritario y a intercambiar ayudas en contraprestación de una acción moral, pues el pobre y el caso social suelen ser un mal pobre y un mal caso social: alcohólico, violento, cínico, inmaduro, indiferente, es «espantoso, sucio y maligno»... Pero si bien los trabajadores sociales ya no se adhieren

37. Joël Zaffran propuso al grupo la expresión «mano en negativo».

38. C. Darby, *Identités de papier*. París, Lieu Commun, 1990.

39. M. Messu, «L'État-providence et ses victimes», en *Revue Française de Sciences Politiques*, 1, 1990.

mucho al clima crítico de los años setenta, no se engañan acerca de esa actividad. En primer lugar, piensan que los culpables son esencialmente víctimas, víctimas de la sociedad y víctimas de su propia historia marcada por un síndrome de repetición. Los niños golpeados habrían de volverse adultos violadores... A continuación, no ignoran la ambigüedad de los juicios y de las miradas destinadas a los «casos»: ¡demasiado cercanos a sus niños, los pobres son inmaduros; demasiado rígidos, son violentos!

Mireille recuerda que el mandato de control es, la mayor parte de las veces, la única manera de entrar en relación con los individuos: «Usted está obligado a recibirme. ¡Punto y aparte!». Los individuos no pueden negarse a las medidas de AEMO, a las encuestas sociales ni a la asignación de residencia; y el trabajo social siempre tiene un deje policíaco sobre las familias, sin importar cuál sea el deseo de obtener el consentimiento de los actores. En los internados –subraya Guillaume–, la disciplina cumple un rol educativo esencial a la par de la escucha y de la asunción terapéutica; y la puesta en práctica de esa disciplina constituye la mayor parte del trabajo, aunque el imaginario profesional muestre repulsa a admitirlo. En la mayoría de los casos, se admite como evidente que los individuos son anómicos, incontrolados, inestables y que es necesario educarlos, darles reglas, incluso cuando se comprende que «los pobres lo ceden todo por una tele nueva». Hay que exigir que los jóvenes adquieran horarios regulares, busquen trabajo, dejen «de joder a todo el mundo», es necesario que los padres aprendan a levantarse para llevar a los niños a la escuela, no los golpeen y no accedan a todos sus caprichos... Esa actividad de control moral genera mucho menos rechazo por cuanto el problema en juego concierne a los niños, su educación y los hechos de violencia que padecen.

Desde luego, esa actividad de control está sometida a toda una serie de críticas y se muestra como la parte menos digna de la actividad profesional, aunque constituye prácticamente la esencial. El individuo culpable también es víctima y debe acceder a derechos sociales, deber ser protegido, hay que beneficiarlo con servicios y ayudas, que son una forma de justicia social. Los trabajadores sociales son identificados con un sistema que en el fondo no cuenta en nada con su aceptación, porque aquellos con los que tienen trato son víctimas del desempleo, del racismo, de las injusticias, y comprenden parcialmente la agresividad de que a veces son objeto por parte de

aquellos de quienes se ocupan.[40] Además, cada individuo debe ser comprendido por sí mismo y reconocido como un sujeto, no debe ser reducido ni a un «caso» ni a un poseedor de derechos. El modo de señalar los casos no siempre es tan límpido. La justicia, la escuela, los organismos HLM, se «sacan de encima a personas que causen problemas». A veces –recuerda Denise– hasta el etnocentrismo más ingenuo sitúa a las familias extranjeras en el ojo del huracán: en las familias musulmanas, los padres son considerados como demasiado presentes o demasiado violentos o, por el contrario, demasiado ausentes y demasiado endebles. Al mismo tiempo, los trabajadores sociales tienen demasiados conocimientos de sociología como para ignorar los efectos de estigmatización y de encierro engendrados por todas las estrategias de control social: fácilmente se transforma a jóvenes revoltosos en jóvenes violentos, a pobres en casos sociales, a niños con dificultades escolares en «casos» psicológicos. Todas esas críticas hacen pasar hacia otras dos miradas, hacia otras dos lógicas distintas: la del servicio y la propia de la relación.

Según la lógica de *SERVICIO*, el trabajador social pone en práctica políticas sociales y aplica medidas favorables para los pobres y los excluidos. Hay que prestar testimonio de la situación intolerable que se inflige a las personas, hay que permitirles salir de ella y beneficiarse con todas las ayudas disponibles. El buen trabajador social con hidalguía se encarga de defender en persona expedientes, encuentra las mejores soluciones administrativas en el dédalo de reglamentos y de dispositivos. En el caso de la prevención, por ejemplo, lleva recursos al barrio, ubica a los jóvenes en el sistema de inserción, encuentra soluciones prácticas a los problemas de trabajo y del tiempo libre. Por otra parte, encuentra la buena familia sustituta, el establecimiento especializado más apto, el contrato de empleo solidario, talleres, moviliza su agenda de contactos y a sus allegados.

Lo que hace de esta actividad de servicio un trabajo social –más exactamente, lo que hace que deba ser puesta en práctica por trabajadores sociales– es la lógica del *contrato*, cuya figura central

40. G. Almond y H. D. Lasswell, «Agressive behavior by clients toward the public relief administrators», en *American Political Sciences Review*, 28, 1934. Traducido al francés en *Politix*, 46, 1999.

es el RMI. El trabajador social articula proyectos y libra contratos con los organismos públicos, libra contratos también con los usuarios que se comprometen a cambiar, a practicar ese juego a cambio de la asignación. El caso social se convierte en un ciudadano potencial a quien el contrato restituye su libertad y su responsabilidad; así, el control social moral y más o menos autoritario se transforma en gestión de los intereses: por supuesto, de unos y de otros. Especialmente en el caso de los jóvenes, el contrato tiene su réplica en la estrategia del proyecto en el meollo de todos los discursos acerca de la inserción. Los individuos tienen derechos, «se hace funcionar el Estado proveedor»; pero además hace falta que se constituyan como sujetos de derecho mediante la afirmación de un proyecto, garante de su constancia y de su deseo de ya no ser asistidos y de ser ciudadanos autónomos. Con el servicio el contrato y el proyecto, los derechos se merecen, y como no es posible exigir a cambio un trabajo, hay que exigir el respeto por las reglas y por los términos del contrato. Insensiblemente, la retórica del conformismo moral fue suplantada por la del ciudadano responsable y libre, comprometido en un contrato.

Una vez expresada, se somete esa línea a crítica por parte de quienes la defendieron. También en este caso, la crítica es doble. Es evidente que, siendo o no los usuarios capaces de controlarse a sí mismos y no poseyendo recursos autónomos, o poseyendo muy pocos, el contrato es una ficción, y hasta una engañifa. Los primeros en parecer engañados son los trabajadores sociales, por parte de usuarios reivindicativos que reclaman un derecho a la asistencia sin contrapartidas, que se instalan en el clientelismo, que no tienen percepción de la deuda y no siguen el juego propuesto. A fin de cuentas, los trabajadores sociales serían «traicionados» por sus clientes; y la lógica de control recobra entonces vigor. Más adelante, los propios usuarios son engañados por esa relación paradójica en la que se les trata como a ciudadanos libres, cuando tienen una necesidad imperiosa de ayudas y nunca podrán reembolsar la suma que se les otorga. Por un lado, el usuario es un utilitarista cínico; por el otro, está obligado a entrar en ese juego y no puede rehuir la humillación de un contrato que no es un contrato. Así, se considera que los habitantes enrolados por las direcciones administrativas de los barrios utilizan de modo más o menos cínico una política y que son individuos dominados por el clientelismo de aquellos que les dan empleo.

Una encuesta realizada entre beneficiarios del RMI dejó en plena evidencia esa doble lógica.[41] Para los usuarios más desposeídos, el contrato es una quimera cuyas formalidades aceptan para tratar de conseguir ayudas. Para otros, ese contrato es una forma apenas disfrazada del control social y de la estigmatización, dejan el RMI para escapar de la imagen de sí mismos que les dan los trabajadores sociales. Y para otros, el RMI es un complemento de recursos que permite construir su vida en torno a múltiples actividades más o menos legales. En realidad, el contrato no tiene contenido verdadero; y los trabajadores sociales no se hacen más ilusiones que los usuarios. Con todo, para ellos el contrato forma parte de esas ficciones indispensables, de esos modelos que se pone en práctica sin creer en ellos, como curar a los enfermos o la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. El contrato es la única alternativa a una relación de asistencia en la cual el control no descansa sobre el consentimiento y la adhesión de los actores. Aun de modo ficticio, el contrato restablece el mérito y la libertad de los individuos, se vuelve la única base de un principio democrático percibido como una extensión de los derechos políticos a los derechos sociales cuando la deuda no puede reembolsarse mediante el trabajo y mediante la sumisión moral a un orden que los trabajadores perciben como ampliamente ilegítimo. Así, la transformación de los reglamentos en contratos no es insignificante porque abre el único horizonte posible en una sociedad democrática incapaz de asegurar a todos condiciones de vida honrosas. Pero uno cree en ella, como cree en Santa Claus, es decir, sin creer en él, de manera que las Navidades siguen siendo las Navidades y los niños se maravillan con sus regalos.

La referencia última es la *RELACIÓN*, siempre percibida como la sal del oficio, como su espacio heroico, como lo que marca una especificidad profesional, pues sólo un técnico de la relación remunerado se beneficia con la independencia y la autonomía moral que le otorgan una eficacia simbólica. La valorización de la relación no deja de tener su peso sobre el prestigio ligado al trabajo entre ciertas clientelas como los adolescentes difíciles con quienes esa relación tiene reputación de ser más eficaz. También permite formar parte del orden psiquiátrico y psicoanalítico que rige los marcos in-

41. F. Dubet y A. Vérétout, «Une réduction de la rationalité de l'acteur. Pourquoi sortir du RMI?», *op. cit.*

telectuales del trabajo social. Pero, sobre todo, esa relación permite un compromiso de uno mismo. El trabajador social trabaja con lo que es porque no se apoya del todo sobre la autoridad moral del control ni sobre la autoridad carismática que no pertenece a otro más que a él mismo.[42] Se considera que esa relación es la única capaz de constituir al otro como un sujeto por intermedio de sus emociones y una forma de distancia consigo mismo que no pertenece más que a él, porque aquélla apunta a desligarse del control social y del servicio prestado. Es el territorio de una autenticidad considerada como imposible sobre las demás tesituras de la acción.[43] Es ese «trabajo social en singular» del que habla Jacques Ion.[44] De todas formas, ese coloquio es tan singular que ya no se considera la relación educativa del programa institucional. Y, a partir de ello, dicha relación no tiene otro horizonte que ella misma; se vuelve un «entre nos» vacío del que el trabajador puede obtener ciertos beneficios narcisistas, beneficios que es el único en compartir. ¿No se vuelve una forma de santidad cotidiana en cuyo seno la compasión lleva a tomar a cargo de uno toda la miseria del mundo? Eso es lo contrario a una actividad profesional, como afirma el grupo ante los militantes caritativos.

«Mi tarea es ser auténtica», dice Mireille. Existe una creencia en las virtudes estrictamente milagrosas de esa relación que Martine compara con la confesión: «Me saco de encima el fardo». «Yo creo que las cosas suceden alrededor de la relación», a condición de que esa relación sea auténtica, desprovista de moral y de juicio. «Hay que estar del lado de la alteridad y dar al otro la oportunidad de hablar de lo que hace, de no posicionarse en términos de bien y mal», dice Martine. «Toda relación es terapéutica; la transferencia funciona en todas partes. Según creo, hay que dejar que la relación nos enseñe». Al final, esa creencia en la relación moviliza el principio de esperanza del «antiguo» programa institucional. Como dice Allende: «En la relación, yo me obligo a creer en eso.» Respecto a ese tema, los integrantes del grupo son inagotables,

42. Cf. J. Ion y M. Pironi (dirs.), *Engagement public et exposition de la personne*. La Tour-d'Aigües, Éditions de l'Aube, 1997.

43. Cf. J. Elster, «Rationalités, émotions et normes sociales», en *Raisons pratiques*, Éditions de l'EHESS, 6, 1995.

44. J. Ion, *Le travail social au singulier*, *op. cit.*

pues siempre se vuelve a caer en la magia de la relación; es una petición de principio, de ésas que no deben justificarse.

No sólo es la creencia la que no impide la crítica, sino que ésta la pide constantemente, pues es cuestión de saber qué es una verdadera relación. ¿No sería esa relación una forma postrera de control social en la que cada cual se toma por un psiquiatra y transforma las dificultades sociales en problemas psicológicos, negando de ese modo al actor social en pro de un autoanálisis improbable del sujeto? La relación puede incluso volverse una forma extremadamente violenta de control social a partir de la dialéctica de «falsas» y «verdaderas demandas». Cuando se piensa que el discurso del sujeto quiere decir otra cosa que lo enunciado explícitamente por él, cuando se piensa que se es capaz de deslindar el verdadero sentido, la verdadera demanda de aquél, el individuo puede sentirse negado como sujeto, ya que está desposeído de la capacidad de comprender qué dice y qué piensa en pro de un monopolio de interpretación del trabajador social. Consiste en una forma extrema de dominación, la destacada por Denise cuando recuerda la época en que los compromisos psicoanalíticos y militantes de los trabajadores sociales los volvían sordos y ciegos a las intenciones ajenas.[45] ¿Esa relación no sería igualmente instrumentalizada por los «clientes», quienes intercambian la ilusión de una relación contra algunos servicios, pues no tienen más que esa relación para dar en intercambio? El cliente ofrecería al trabajador social la relación que lo reconforta, mientras que el trabajador social daría al cliente las ayudas que éste necesita. En última instancia, esa relación se volvería un espacio vacío porque ya no reposaría sobre el imaginario social y psicológico del programa institucional.[46]

Por último, esa relación agota al trabajador social, pues «cuanto más está uno en la relación, más responsable se siente». La pregunta versa sobre el destino de los individuos, si se sostiene o no en una palabra, en una llamada telefónica, en un gesto, habida cuenta de que «en la relación nada es anodino». Por más que la relación

45. Esa actitud había sido rechazada de modo muy violento por los jóvenes de las barriadas de extramuros que había entrevistado durante una investigación anterior, quienes veían en esas actitudes *a priori* comprensivas las modalidades más extremas de la dominación. F. Dubet, *La galère*. París, Fayard, 1987.

46. Nuestro grupo retomó, sin saberlo, los análisis muy pertinentes de J. Ion, *op. cit.*

sea el ideal del oficio, hace falta protegerse, entonces, de ella, construir una barrera entre su rol social y su personalidad, mientras que la ideología de la relación convoca, justamente, a la disolución de dicha barrera. «Yo dudaría si volver a hacer AEMO –dice Mireille–; ya no tengo ganas de estar entre niños violados. Quiero protegerme. No quiero ir a la guerra.» Todos se felicitan por estar en un mundo profesional en el que es relativamente fácil evitar la doble trampa de la rutina y de la identificación con los otros.

Un oficio

Así, se cierra el círculo; cada postura elaborada remite sistemáticamente a las dos restantes. Pero lo que aparece como una dificultad y una especificidad del trabajo social no es, sin embargo, vivido como una crisis que vacía de todo sentido y de todo contenido el trabajo social. Los intentos por definir el trabajo social como una verdadera profesión con un secreto profesional, una autonomía y una idoneidad comparables a las propias de los médicos, por ejemplo, intento desarrollado por una asistente social del grupo, no tuvieron mucho éxito y, a fin de cuentas, fueron rechazados por el grupo. Nadie apeló a un carácter técnico del trabajo social que dotara a éste de una verdadera línea de fuerza autónoma.[47] Los integrantes de nuestro grupo adoptan una posición completamente distinta: el trabajo social no está en crisis, simplemente «es así». Sólo constituye su unidad en su propia crítica. No se construye más que en una interacción entre dos o tres individuos que la hace a la vez trabajosa y estresante, pero que también hace de ella una actividad percibida como interesante y creadora.

El trabajo social únicamente existe en las tensiones provocadas por el encuentro entre normas morales más o menos difusas, reglas burocráticas e individuos tomados por separado (*singuliers*).[48] Exi-

47. Señalemos que algunos sociólogos del trabajo social se volvieron abogados de una promoción del trabajo social como profesión que descansa sobre una idoneidad y un mandato propios, como los de verdaderas profesiones. Cf., por ejemplo, H. Hatzfeld, *Construire de nouvelles légitimités dutravail social*. París, Dunod, 1998. Esa problemática parece interesar más a los formadores que a los propios trabajadores sociales.

48. M. Lipsky, *Street-Level Bureaucracy: Dilemma of the Individual in Public Service*. NuevaYork, Russel Sage Foundation, 1980.

ge generar el consentimiento de los individuos que son a la vez víctimas de la sociedad y beneficiarios de las medidas sociales. Por ende, es una actividad de arbitraje en la cual todo marco es necesariamente rebasado, como bien demuestra Dubois en su análisis del trabajo en las ventanillas de atención al público.[49] No hay uno, sino varios «cuerpos» del trabajador social: el que aplica las normas, el del *entrepreneur* moral que reprueba las conductas de los individuos, el que está lleno de compasión por las víctimas. Entonces no hay que sorprenderse de que el trabajo social esté «en la imposibilidad de sostener un discurso argumentado acerca de su modalidad operatoria y de los referenciales que lo constituyen».[50] Pero antes que ver en eso un fenómeno de crisis endémica o los efectos desastrosos de la formación y, eventualmente, obtener algunos éxitos fáciles en un mundo que gusta tanto de criticarse, es más sensato tomar en consideración esa imposibilidad como constitutiva de la índole de la experiencia de los trabajadores sociales.[51]

El trabajo social es simultáneamente simple y disperso. Es simple, como dice Jean-Daniel: «Un educador es alguien que está presente con una persona o un grupo de personas en la vida cotidiana y es capaz de echarse esa soga al cuello.» Le basta con soportar lo que los demás no aceptan. Pero también es alguien –según dice Denise– que cumple con una multitud de tareas. «Tomemos el caso de una jornada normal. Por la mañana me pedirán que instruya un expediente: por ejemplo, un artesano que quiere hacer un pedido de RMI. Es un expediente especial, hará falta que esté bien elaborado, porque si no tendrá demoras administrativas, el usuario se verá en dificultades. Me tomará alrededor de media hora. La media hora siguiente, llegará una persona, haremos un esquema; la chica que estará allí será una entrevista de IVG. Entre la adaptación de mi mentalidad a la configuración del expediente y la entrevista IVG que me va a demandar cierto clima, cierto léxico, que me demandará cierto tipo de relación con esa persona, un poco porque será

49. V. Dubois, *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. París, Economica, 1999.

50. M. Autès, *Travail social et pauvreté*. París, Syros, 1992, p. 13.

51. En ocasiones pienso que los trabajadores sociales no están plenamente satisfechos de los análisis de su trabajo que no instruyen una crítica radical, pues en realidad esa crítica forma parte eficazmente de la formación de su identidad, mucho más de cuanto la debilita.

joven o no y porque viva mal lo que le sucederá. En ese caso, sin demora, hará falta que me organice en mi cabeza para que se pase bien ese trance. Esa persona se irá de mi oficina y a continuación pasaré a una reunión con funcionarios, con políticos que son mis empleadores. Por tanto, será necesario que me readapte para ser de nuevo una profesional, para que conteste provista de un vocabulario sencillo la pregunta del político. Hará falta que comprenda la pregunta del político y que responda, que me adapte, que me introduzca en un sistema de pensamiento para que entre en su cabeza lo que quiero hacerle entrar, para mayor bienestar del usuario. Esa adaptación repentina me demandará un buen nivel de tecnicismo porque si no estoy a la altura de lo que un hombre político espera de una profesional la petición no será tomada en consideración...»

A partir de eso, la cuestión principal es encontrar un ámbito de trabajo que resguarde de las tensiones de ese oficio. Es el rol esperado del equipo, que es mucho más que un simple marco organizacional: debe resistir ante los casos difíciles; debe establecer la confianza que permita pasarse los expedientes; debe suscitar las relaciones chistosas que permitan librarse del peso de las relaciones; debe tener la capacidad de «calmar al crédulo» y calmar a los usuarios; debe permitir una vida personal equilibrada... Por su propia existencia, ese equipo también da un sentido profesional a la actividad, pues obliga a explicarse acerca de actos y decisiones que sin ello podrían ser simplemente triviales: ¿cómo anduvo la comida, cómo estaba dispuesto el departamento, qué ambiente había? Como afirman los miembros del grupo, el equipo obliga a tener un proyecto, a dar un sentido profesional a las prácticas. Pero, visto que ese equipo es más una comunidad de iguales que una organización, y como la identidad de los trabajadores sociales es ampliamente crítica, la vida del trabajo social no deja de verse puntuada por los dramas y los psicodramas de la vida de los equipos, suerte de esponjas de las tensiones de la experiencia profesional. El equipo ratifica como profesional la actividad de cada uno de ellos porque exige que se rindan cuentas, que se tome distancia, porque recuerda que existe un esquema. El buen equipo no debe ser ni demasiado confortable ni demasiado agobiante. Pero, sobre todo, debe ser lo suficientemente creativo como para dar un sentido a un trabajo siempre amenazado de naufragar en la rutina y en lo insignificante. El equipo socializa la mala conciencia y el romanticismo

de los trabajadores sociales, da la sensación de cierta objetividad del trabajo y por ende del oficio. Mucho más que la formación profesional, obliga a situarse «en tanto que» educador, asistente de servicio social, animador, consejera en economía social y familiar... El equipo permite establecer la distancia correcta gracias a un folclore profesional cínico que atenúa las representaciones demasiado heroicas del trabajo y protege del desgaste.[52] El mal equipo no es sólo incapaz de funcionar; además, destruye la identidad de los trabajadores sociales.

Por más que el mundo de los trabajadores sociales pueda tener muchas veces el encanto exuberante de lo barroco, su imaginario profesional es de los más despojados, de los más «jansenistas» y de los más modernos. Cada cual es por sí solo una institución. Sin duda es un juego de niños dejar en evidencia toda la distancia existente entre ese imaginario y las prácticas reales de los actores; por otra parte, los trabajadores sociales hacen de su propia crítica una dimensión esencial de su cultura profesional. Un trabajador social se reconoce menos por aquello en que cree que por su manera de criticar sus creencias. Los trabajadores sociales están en la tragedia de la cultura; obligados a comprometerse y a construir su experiencia profesional, nunca se adhieren del todo a las representaciones instituidas de su profesión. Pero como todo programa institucional, tan abstracto e interiorizado como sea, el del trabajo social educativo se vio sometido a fuerzas centrífugas, de las cuales el desarrollo de las políticas sociales es la principal y la más paradójica. El trabajo social, entonces, no vive más que de sus desequilibrios, de sus tensiones, de sus sucesivos saltos de pulga entre varias posiciones y varios contextos éticos de definición del otro y de sí mismo. Una vez más, en ese caso debe resaltarse la homología de la experiencia de los trabajadores sociales con la de sus «objetos». Estalló como la de sus usuarios, en lo sucesivo anónimos, clientes y sujetos; y ellos no logran producir un trabajo significativo más que conforme actúan en todas esas tesituras y articulan su propia experiencia de manera coherente. También bajo esa condición son ayudados sus usuarios por el trabajo social, pues si cada lógica se

52. D. Martin, *L'épuisement professionnel*. París, L'Harmattan, 1993.

aísla se vuelve destructiva y los otros son reducidos poco a poco a la alienación del control, a su ingreso como clientela instrumentalizada o a la búsqueda de un Yo «auténtico» que tiene todas las oportunidades de no ser más que la interiorización de su propia desdicha. Y, antes que ver en el trabajo social la figura inacabada e incierta de un trabajo imposible, más valdría ver en él una de las formas límite de los procesos actuales de la socialización, aquella que mejor se corresponde con uno de los ideales de la modernidad ética, ya que la acción no tiene sentido más que si cada cual se concibe como autor de ella, sin creer más en la realidad de esa ilusión.

CAPÍTULO 8

FUERA DE LA INSTITUCIÓN: LOS MEDIADORES[1]

Todos los actores de los que nos hemos ocupado hasta ahora poseen un estatuto profesional; son titulares de un diploma, de una cualificación reconocida, pueden identificarse con un rol de referencia más o menos firme que les brinda cierta libertad de acción; finalmente, poco o mucho, todos forman parte de una historia institucional. Desde la década de 1980, y con una constante aceleración, se vio el desarrollo de los empleos más o menos precarios en los ámbitos de la animación, del trabajo social y de la educación, cuya característica es la admisión durante períodos más o menos prolongados de practicantes, aún no diplomados, de trabajo sobre los otros.[2] Por lo general, es cuestión de jóvenes cuya principal cualidad profesional es precisamente su juventud y/o su cercanía cultural con los públicos con los que tratan. Los animadores «provenientes del mismo medio», los «hermanos mayores», los ayudantes educativos, los mediadores... no reciben su empleo por sus competencias adquiridas y sus cualificaciones, sino por su «ser», por lo que son, es decir jóvenes a quienes se supone capaces de realizar un trabajo sobre los otros a partir de competencias «naturales». Un animador de treinta años es un «joven», mientras que un profesor de veinticuatro años es un «profe» y un «colega». Podría decirse que se los enrola porque poseen *a priori* las competencias más co-

1. Este capítulo fue redactado en colaboración con Olivier Cousin, encargado de investigación en el CNRS, CADIS.

2. De 1992 a 1998, la cantidad de CDD pasó de 312.000 a 906.000; la de temporarios, de 129.000 a 413.000; la de contratos subvencionados, de 75.000 a 405.000. Cf. S. Paugam, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. París, PUF, 2000. Ese tipo de empleo involucra a 500.000 jóvenes, si se excluye a los aprendices, y a muchos más con los trabajos temporarios de verano. Cf. «Les jeunes et l'emploi», en *Cahiers «Travail et Emploi»*. París, La Documentation Française, 1996. A partir de este último estudio, hay que sumarles los ayudas educativos.

munes, justamente aquellas de las que están desprovistos los profesionales de las instituciones. Es el nivel cero de respaldos profesionales y organizacionales; también de la cualificación profesional, en la medida en que de esos trabajadores se esperan las cualidades humanas y sociales que podrían encontrarse en cada uno de nosotros.

Ese asunto no es anecdótico; y uno debe interesarse por él como por una figura del trabajo sobre los otros situada en el punto más alejado respecto de cualquier programa institucional, y como por la profesionalización de todo lo que hasta entonces quedaba fuera del profesionalismo, de la formación y de la cualificación. Mientras el trabajo sobre los otros generalmente forma parte de una historia prolongada y de una profesionalización más reciente pero continua, en este caso se trata con una generación espontánea de actores que sólo tienen para vender lo que son: su edad, su género, su cultura de clase y su cultura «étnica». En gran medida, todo sucede como si ante ciertas dificultades se hubiera optado por remunerar conductas sociales banales, las que toda comunidad humana moviliza sin siquiera saberlo por el cauce de la cortesía, del control social cotidiano, de la ayuda mutua elemental, de la escucha y de la capacidad de conducirse como adultos.

Optamos por trabajar con un grupo de mediadores escolares puestos a disposición de los colegios reputados más difíciles y empleados por el consejo general de un departamento de la región de París. Ese grupo, compuesto por una docena de personas, se reunió durante unas treinta horas y tuvo encuentros con un responsable de asuntos escolares del consejo general correspondiente, una consejera principal de educación, un profesor de francés, un representante de los padres de alumnos (FCPE), un director de colegio y un asistente social. Se realizó una entrevista individual con cada mediador.

«Crisis» escolar y división del trabajo

Desórdenes y hechos de violencia

Con la masificación escolar, la creciente autonomía de la vida juvenil y la concentración de todas las dificultades sociales en ciertos barrios, muchos colegios de extramuros vieron cambiar radi-

calmente su población. Aun antes de las dificultades estrictamente pedagógicas, los establecimientos tienen la sensación de chocar contra problemas educativos considerables, ya que gran cantidad de alumnos les parecen ajenos a los rudimentos de la vida escolar y del oficio de alumno. Ante esa crisis, todo consiste menos en poner remedio directamente a los fracasos escolares que en establecer condiciones elementales para la calma en las aulas y en los establecimientos. En el léxico del ámbito escolar, hace falta que un trabajo educativo preceda y proteja el trabajo estrictamente pedagógico, en aras de volverlo posible, ya que los alumnos ya no parecen capaces de entrar en los códigos de una relación pedagógica apacible. Mientras la pedagogía sigue siendo el ámbito reservado a los docentes, los nuevos empleos para los jóvenes se destinan al tratamiento de los problemas de conducta, cuya manifestación más espectacular y más insoportable es la violencia.

Señalemos para empezar que esta política reposa sobre una representación en la cual la violencia escolar proviene únicamente del entorno social. Es ajena a la vida escolar *per se*: la invade y la destruye. Ya que no es posible confiarlo todo a la policía y erigir una barrera para que las conductas juveniles violentas queden fuera del recinto de la escuela, circunstancia que llevaría a rechazar a los propios alumnos, hace falta, pues, que las relaciones entre los alumnos y el mundo de la enseñanza estén mediatizadas por actores pertenecientes a ambos universos, el de la escuela y el de los barrios. Por un lado, los mediadores son adultos que deben participar en el orden escolar; por el otro, todavía son jóvenes, y en especial jóvenes cercanos en las dimensiones cultural y escolar a los alumnos; se considera que los comprenden y traducen, a su lenguaje y a su cultura, una civilidad escolar que se les habría vuelto ajena.[3]

En la medida en que la violencia de los alumnos se considera reflejo de una crisis general de la educación y de la autoridad, se señala a las familias como principales responsables, ya sea porque no pueden hacerse cargo de su rol a causa de la crisis económica y de la desagregación de los lazos familiares, o bien porque ya no quie-

3. Señalemos que se considera «jóvenes» a los mediadores, cuando tienen entre 25 y 35 años, y suelen ser menos jóvenes que los profesores novatos; sin embargo, como su edad es uno de los atributos de su competencia, siempre son más «jóvenes» que los profesores y, como suelen ser de origen extranjero, eso se suma a su juventud.

ren asumir su rol. Ese diagnóstico, ampliamente compartido por los actores escolares, invita a reforzar la presencia de los adultos en la escuela. [4] Los mediadores deben, entonces, simplemente estar allí, para lo que haga falta, treinta y nueve horas por semana en los establecimientos para aumentar la presencia de adultos. Los mediadores deben poder intervenir en todo momento, no tienen tarea funcional precisa que cumplir. Deben estar disponibles, conocer a los alumnos, deshacer conflictos, pero no tienen poder alguno de sanción, a diferencia del personal directivo y de vigilancia y de los profesores.

El trabajo sucio

Sin embargo, los mediadores no son sólo producto de una representación de las causas de la violencia de los jóvenes como exterior a la escuela. Su instalación en los colegios difíciles también es resultado de un reflejo de la organización, porque hacen aquello que los demás no quieren o ya no quieren hacer. La mayoría de los docentes considera que ya es suficiente con el trabajo pedagógico, que no cuentan con herramientas para hacer otra cosa y que no tienen la vocación de volverse «animadores» o «trabajadores sociales». En suma, el trabajo de los mediadores queda englobado en la disciplina, considerada «trabajo sucio», aquel que uno debe hacer bien en su clase pero no más allá, como señalan Éric Debarbieux y Jen-Paul Payet.[5] Aunque realizan un trabajo juzgado indispensable, los mediadores no pertenecen al personal de planta de la instrucción pública, a su sistema de estatutos y de categorizaciones; y los establecimientos no les conceden más que una silla plegable. Frente al repliegue estatutario de los actores del sistema escolar, en especial los docentes, se les encarga encarnar una autoridad y una

4. Es evidente que debería discutirse dicha representación, por lo menos etnocentrista. Respecto a esa imagen, vigente entre los docentes, de la violencia, cf. B. Charlot y J.-C. Emin (comps.), *Violences à l'école. États des savoirs*. París, Armand Colin, 1997.

5. E. Debarbieux, «Désigner et punir. Remarques sur la construction ethnicisante du collège», en D. Meuret (comp.), *La justice du système éducatif*. Bruselas, De Boeck, 1999; J.-P. Payet, «Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue», en *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 1997.

legitimidad que de hecho la escuela no les concede pidiéndoles que realicen tareas consideradas poco dignas.

La mediación responde más a una crisis de la escuela y de sus actores que a problemas específicos. Procede de un cruce de la división del trabajo y marca el repliegue de cada categoría de actores en ámbitos específicos y bien delimitados. Ese repliegue se pone de manifiesto sobre todo merced a un corte muy tajante entre el polo destinado a transmitir saberes y conocimientos y el polo educativo, aquel de la vida escolar, del equipo de dirección, de los vigilantes, de las asistentes sociales y de las enfermeras». Esa brecha es tanto más acentuada en los colegios de la región parisina; allí, la rotación del personal –en especial, el docente– es extremadamente alta, y los actores no son proclives a comprometerse mucho más allá de su estricta carga estatutaria, tal como resalta el director recibido en el grupo de debate. Como los docentes no harán carrera en el colegio, gran cantidad de ellos no quieren mezclarse en lo que les parece en realidad ajeno a su rol. En las periferias parisinas los que encuentran los problemas sociales más complicados suelen ser los establecimientos más endebles en términos de personal.

A fin de cuentas, un poco como en el mundo del hospital, el alumno es tratado de modo diferente según el «especialista» con que interactúe. Así, los docentes enseñan; los CPE se encargan de los problemas de puntualidad o ausentismo; los vigilantes se ocupan del patio, de la reja de entrada, del comedor y de la guardia; las asistentes sociales hacen el seguimiento de los «casos pesados»; y las enfermeras se ocupan de las pequeñas nanas. Pese a ese personal, todavía hay rendijas, vacíos que los mediadores están encargados de llenar.

Evidentemente, si los mediadores viven de esos vacíos, también son los primeros en denunciar las estrategias de repliegue estatutario de los actores «oficiales» de la escuela. Les escandaliza la indiferencia y la fuga de los profesores que no intervienen ante los desórdenes más banales, el asistente social invitado al grupo, quien explica con calma que nunca interviene cuando es testigo de una riña entre dos alumnos: «Es cierto, no intervengo, puedo ponerme en el medio, pero como asistente social». Dicho en otros términos, como asistente social pagado por instrucción pública nacional no tengo que separar a dos alumnos que pelean; en cambio, puedo hacerlo en tanto «ser humano»; y es bueno que se pague a los mediadores para hacerlo. Es inútil hacer notar que los mediadores se

ofendieron mucho con esas afirmaciones. Para ellos, hay una verdadera renuncia de los adultos, no la de los padres, respecto de quienes piensan que hacen lo que pueden, sino la de los profesionales de la educación que cierran los ojos, se sacan de encima los problemas y siempre los endilgan a otros. Desde su punto de vista, «no es problema mío» parece ser la divisa de los docentes. A veces, los mediadores tienen la sensación de ser los únicos en portarse como adultos «normales», en saludar a los alumnos, en interponerse durante las riñas, en reprender a quienes se insultan. Los mediadores ven en su propia presencia una deriva peligrosa del sistema escolar, ya que cada cual se repliega sobre su estatuto. «Los docentes están pendientes de sus horas, cuentan el más mínimo minuto que conceden y no quieren horas extras. Cuando hay que hacer reuniones, piden días francos por una hora o dos de reunión. Poco les falta para hacer huelga, para no trabajar con tal de obtener su jornada». De hecho, los adultos renunciarían porque tendrían miedo de los jóvenes de los arrabales, percibidos como extraños más que como niños, como «granujas». «Hoy en día, todo el mundo está desmovilizado, todo el mundo agacha la cabeza; piensan que si los alumnos tienen puesta tal gorra, llevan consigo un cuchillo. De hecho, esos chicos tienen 13, 14 años. Y nosotros damos fe de eso. Tienen miedo de ir hacia ellos, de devolverlos a su sitio de niños.»

Según su punto de vista, los mediadores hacen lo que los demás ya no quieren hacer o ya no llegan a hacer: «Los CPE trabajan sobre lo urgente, y no llegan a hacerse cargo de su función.» Para los mediadores, todo es posible y nada es preciso. Más allá de la pedagogía, donde nunca intervienen, ningún ámbito les está vedado ni prohibido. Son los subalternos de la escuela sobre quienes se descargan las tareas ingratas, a las que no pueden negarse. «Yo no estoy seguro de que los profes estén desbordados. Están los que se sacan de encima los asuntos.» Por ejemplo, los mediadores se encuentran en situación de completar expedientes administrativos en lugar de los docentes. «Hay algunos que están tal mal acostumbrados que uno puede hacer lo que quiera, y nada va a cambiar. En tercer año (*quatrième*) el profesor tutor debe ayudar a los alumnos a llenar su dossier. En mi colegio, encontramos a la directora rehaciéndolo todo a espaldas de ellos.» Pero sobre todo les toca realizar el trabajo sucio. Todos recuerdan el ejemplo de esos docentes que sistemáticamente excluyen a uno o varios alumnos de su clase,

los que extienden un cuarto de hora los recreos, sabiendo que habrá un mediador que vigile a los alumnos. Por eso el grupo comparte sin reservas el diagnóstico de un responsable de asuntos escolares del consejo general: «El dispositivo de mediación, para mí, es una buena respuesta dada a un falso problema, o más bien a un problema mal planteado. Si a escala nacional la instrucción pública no estuviera en crisis, si el sistema educativo funcionara normalmente no sería necesario el sistema de mediación.» Para los mediadores, se debe menos a los barrios que presentan problemas –ellos son de esos barrios– que a la escuela que da marcha atrás frente a las dificultades.

La comparación con los puestos subalternos no es una mera metáfora que apunta a dramatizar la situación de los mediadores. En efecto, no entran en la esfera de la instrucción pública y son tomados para esos puestos por el consejo general. Aunque piensan que están relativamente bien pagados, eso no impide que estén en condiciones precarias, mientras gran cantidad de ellos se acercan a la treintena o la pasan.[6] Se los toma con un contrato (CDD) por seis meses, renovable. «De hecho, no firmamos nada. Hace cuatro años que no vemos nuestro contrato, recibimos una circular de renovación cada seis meses.» La colectividad territorial que los toma los pone a disposición de los establecimientos y no se plantea titularizarlos pues, ya por principio, la mediación es efímera. El mediador es enlace, se esfuma tan pronto como se entabla el contacto entre los protagonistas. Además, debe ser joven, lo cual también es una condición efímera. Esa precariedad es tanto más evidente desde la perspectiva de los mediadores, pues trabajan en una organización en la que el reconocimiento del estatuto y del título es primordial; por más que el mundo escolar esté fraccionado en múltiples profesiones, todas están claramente definidas en ella por su estatuto, sus prerrogativas, sus cargos y sus ventajas. En la escuela, el estatuto es mucho más importante que la actividad en términos de carrera, de ingresos y de condiciones de trabajo; por ejemplo, nadie se siente verdaderamente impactado por la circunstancia de que los profesores diplomados tengan una carga laboral más pesada y un sala-

6. Ése es también el caso de los mediadores sociales englobados en la política de la ciudad. Cf. P. Bouveau, O. Cousin y J. Favre-Perroton, *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. París, ESF, 1999.

rio menor que los *agrégés*, mientras que cumplen con exactamente las mismas tareas y tienen las mismas responsabilidades. Dentro de ese universo, explican los mediadores, no tener estatuto es no existir de ningún modo.

Los integrantes del grupo piensan que, si bien la colectividad territorial los trata bien y se preocupa por su inserción con un ofrecimiento de formación al expirar el contrato, la precariedad del estatuto no deja de tener serios inconvenientes. Los mediadores apenas si pueden hacer proyectos personales a largo plazo. «Si hago bien mi trabajo, no tengo por qué temer quedarme desempleado, pero en cambio no puedo hacer proyectos personales... Fui al banco a pedir un pequeño crédito; el empleado no podía creer lo que veía: "¿Qué es este contrato?". Lo rechazó.» Esa precariedad los lleva a pensar que su actividad no es un verdadero oficio; saben que después de cinco o seis años dejarán de ser mediadores. Ni siquiera pueden asentar su rol sobre los criterios con que fueron contratados, que les parecen de lo más vago, visto que la mediación no reposa sobre ninguna tradición ni formación.

Entre dos

Como la problemática de la violencia escolar reside en el origen de la mediación, quienes tienen más edad oscilan entre el perfil de «hermanos mayores» vigorosos de la RATP, capaces de menguar la tensión, y el de animadores culturales simpáticos, susceptibles de entrenar a los jóvenes. Aunque no les resulte fácil reconocerlo, saben que su edad y sus orígenes sociales y étnicos cumplieron un rol esencial en su selección. «Nos toman un poco por el árabe de servicio; un día me dijeron: "Ustedes son como ellos...". En mi colegio, los docentes y el director se atrevieron a decir: "Es innato, ustedes lo llevan consigo; les dejaremos vía libre porque ustedes saben cómo hacer las cosas".» Los integrantes de nuestro grupo se sienten puestos en situación de representar el mundo indeterminado de los «indígenas». «"Disculpe, pero ¿cómo viven? ¿Usted no podría ir a casa de ellos para echar una mirada?".» Desde luego, rechazan ese rol porque son de las barriadas mucho antes que de tal o cual otra etnia, y porque no quieren ser el inmigrante encargado de tratar con los inmigrantes a quienes la escuela ya no llegaría a hablar. Para expresarlo de modo más cruel, no quieren ser el

«indígena evolucionado» de los sistemas coloniales a los que resultaba indispensable encontrar intermediarios entre «nativos» y colonizadores.

Los mediadores contratados están a la vez en el sistema y en sus márgenes, como inequívocamente lo manifiesta su identidad. La mayor parte de ellos son de origen extranjero, africano y magrebí, como los alumnos con reputación de ser más difíciles, pero también poseen certificados escolares. En 1999, de los 76 educadores enrolados, 63 tenían el *baccalauréat*, 35 un nivel superior o igual al BTS y 31 eran titulares de una o más licenciaturas.[7] En muchos aspectos los mediadores se parecen a los liceístas recién ingresados en los años ochenta, porque provienen de los medios populares, porque en su familia son los primeros en haber seguido estudios y porque obtuvieron los diplomas generales menos cualificados. Conocieron una movilidad escolar ascendente que no se tradujo en la dimensión social. De todas formas, eso basta, pues se considera que los mediadores han de tener un pie dentro y un pie fuera, se cree que ellos comprenden naturalmente a jóvenes a cuya «ajenidad» se achaca ser el principal motivo de las dificultades, aunque hayan obtenido cualificaciones escolares suficientes como para también formar parte del mundo de la escuela y ser, bajo la óptica de los alumnos, ejemplos de éxito escolar. Se define implícitamente a los mediadores como puentes entre dos mundos que quedan frente a frente en una suerte de relación «colonial», una relación en la cual los vínculos de dominación se perciben como fenómenos de distancia cultural, y en la cual conviene aprender a entablar comunicación entre dos universos «extranjeros». Esa identidad paradójica explica bastante bien la ambivalencia de los juicios destinados por los mediadores a la escuela, pues tuvieron más éxito en ella que la mayor parte de sus compañeros del barrio, pero están bien ubicados para no creer en el valor de los diplomas después de conocer un período de dificultades (*galère*) y desempleo. Socialmente, se siente solidarios con los alumnos, que suelen parecérseles y cuya cultura conocen, junto con la de sus padres. Son puestos a disposición de los colegios juzgados más difíciles, allí donde los alumnos se parecen a sus hermanos, hermanas y amigos; las tonte-

7. Desde hace dos años, los criterios de contratación evolucionaron, y los mediadores de planta son tomados con un nivel *bac* + 2.

rías de los alumnos no les son del todo ajenas... Pero a la vez no les engaña la dureza de esos chicos, su violencia, el rostro sombrío de un mundo que quieren dejar atrás. Entienden mejor a los alumnos, pero no son forzosamente más indulgentes que los demás adultos, muchas veces proclives a creer los «cuentos» de los alumnos hábiles para exhibir sus dificultades sociales.

Por lo demás, según afirman los mediadores, la comisión seleccionadora los tomó por sus comportamientos en juegos de rol. «Son situaciones prácticas en un colegio. Del tipo: "Usted tiene un alumno en el patio; él fuma. Usted es un mediador. ¿Qué hace usted?". Ahí se espera que se le haga apagar el cigarrillo; después que se le dé un curso sobre tabaquismo: prevención de la enfermedad, reglamento, sanción...» También se tiene en cuenta el *look* y la desenvoltura del aspirante. «El que no habla, hasta es tacaño con sus palabras.» Sin embargo, todo ello es muy vago y, en última instancia, los mediadores no saben por qué los seleccionaron. ¿Por qué ellos antes que otros?[8] Simplemente saben que deberían reducir el nivel de violencia de los alumnos en los establecimientos, lo cual implica hacer imperar la disciplina, integrarse en una organización y ganarse la confianza de los alumnos, a quienes deben acercarse. Ahora bien, ninguna de esas tareas es tan simple como podría pensarse *a priori*, incluso cuando se posee las cualidades «naturales» para llevarlas a cabo.

«La admonición de la ley»

Un asunto psicológico

«Al principio, los mediadores montaron su campamento así *(abre los brazos)*. Ellos abrieron la senda, y vaya si avanzaron. Ahora ya no hay criterio basado en la robustez», recuerda Mourad al grupo formado al 50% por chicas. Como la ecuación colegio de extramuros = violencia pasaba por evidente, hacía falta que los mediadores tuvieran brazos fuertes, fueran una especie de «gori-

8. Una vez dicho eso, esos criterios no son demasiado malos, pues tras la entrada en vigencia, en 1996, de la previsión legal, 5 de cada 76 personas no vieron renovado su contrato.

las» de discoteca capaces de interponerse entre los alumnos en medio de las riñas, de avanzar con su físico allí donde ya nadie osaba avanzar. Para los chicos del grupo, esa imagen no se esfumó del todo; aunque ninguno de ellos dice haberse liado a golpes, queda en claro que es necesario hacer saber a los alumnos que uno no se dejará impresionar.

Los mediadores están presentes en el colegio treinta y nueve horas por semana para ejercer instante a instante un control sobre los alumnos. «En cuanto a nosotros, estamos presentes antes del regreso tras las vacaciones. Se nos dice que estamos allí para prevenir y manejar conflictos, a disposición de los alumnos.» Si bien disponen de una oficina para recibir a los alumnos, su radio de acción se extiende a todos los recodos del establecimiento, a la escucha de los más mínimos ruidos, del más mínimo sonido. Más allá de las aulas, están donde están los alumnos, e intentan mantenerse al corriente de todo, anticiparse a los problemas. Presentes desde la mañana para recibir a los alumnos en el portón de entrada del establecimiento, lo saben todo. «Cuando uno se ubica bien en el colegio, nota *de visu* la ausencia de alumnos, y de cuáles. Sé que por la mañana tal o cual otro no está allí.» Terminan por conocer todas las comidillas del establecimiento y de la ciudad. «Uno siente subir la tensión. Hay dos o tres chicos que nos lo van a decir. Siempre hay datos de pasada; por ejemplo, esta tarde, a las cuatro y media, hay bronca.» A veces, extienden su radio de acción fuera de las paredes de la escuela; y algunos ya han acompañado a alumnos de vuelta a casa cuando la tensión es demasiado fuerte; otros intervinieron en peleas cerca del colegio. Los mediadores tienen por principio no pasar por alto ningún incidente, incluso cuando *a priori* es ajeno al colegio. «Un chico recibe una paliza el fin de semana. No bien vuelve, se nota que está lastimado. Le dije al que le había dado la paliza: "Lo habrás golpeado fuera; pero esto empezó en el colegio".» Entonces el crío se gana una sanción.»

El control se ejerce prioritariamente contra las riñas. Todos los mediadores debieron intervenir para separar a dos alumnos, o bien para interponerse en un ajuste de cuentas generalizado. «En mi caso, me vi en el trance de intervenir junto con otros mediadores (en el colegio son cuatro) en el patio. Había trescientos críos que saltaban uno al cuello del otro. Menuda riña general. Cuando pasa eso, hay que forzar la voz. Hay que encauzarlos y mostrarles que físicamente uno es más fuerte que ellos, que ellos no dictan la ley,

aunque sean más.» Sin embargo, en esa circunstancia, estiman que no hacen mediación. «Ante eso, uno corta en seco con su marco. El año pasado, salimos sin rodeos de nuestra función, y teníamos un rol decididamente autoritario. Eso significa que me lo pasé gritando.» De hecho, los buenos mediadores son como los buenos sherifs de los viejos *westerns*. Deben saberlo todo, deben dar a entender que no tienen miedo y que son los más rápidos; pero para ellos la riña generalizada en el *saloon* es un fracaso, pues debe bastar mostrar su fuerza para cortar de cuajo los conflictos. «No bien saben que no tienen derecho a golpearse en el colegio, los chicos después pasan a la puerta, caminan diez metros; allí hay una pared, y empiezan a golpearse sin asco. Huelga decir que solemos estar delante del portón; y es necesario que lleguemos a prever ese pequeño incidente. Si se encuentra una alternativa, no sucederá; pero al mismo tiempo, si no estamos allí, hay más posibilidades de que se presenten pequeños asuntos como ése.» De paso, los mediadores constatan que ellos son los únicos en interponerse entre los alumnos. «A la salida del colegio, los únicos que hacen esa faena son los mediadores. Todos los custodios se quedan en la puerta.»

Para los hombres del grupo, ese trabajo físico, esa función de *sheriff* es asunto de hombres. Cuando las riñas degeneran e involucran a varios alumnos o a algunos mayores de *troisième*, únicamente los hombres son capaces de actuar con eficacia. Pierre, que está en un colegio difícil de más de mil alumnos, piensa que las mujeres no pueden lograr gran cosa con su intervención. «Hacía falta autoridad; y en los grandes movimientos de una multitud o cosas por el estilo, de poco sirve una mujer; como mucho podrá gritar un poco. No cabe duda, vi varios momentos en que hacía falta ser un hombre. Para ser franco, en asuntos de ese tipo yo nunca pondría a una chica en medio, porque en una pelotera generalizada los golpes vienen de todas partes.» Evidentemente, las chicas protestan con energía contra ese punto de vista. Estiman que «los hombres también pueden tener miedo» y que ellas intervinieron en medio de peleas, interponiéndose entre alumnos de mayor tamaño que ellas y logrando separarlos. Además, ellas tienen otra legitimidad; y es menos fácil golpear a una chica.

Ninguno de los miembros de grupo tiene un porte de *cowboy*, camorrista o de «cacique» de arrabal; ninguno de ellos considera que su trabajo es el de los vigilantes. Pero también queda en claro que la función de mediador tiene una dimensión física, que impli-

ca tocar a los alumnos, medirse con ellos cuando se producen riñas y dar a entender que no se les teme. En ello reside un perfil esencial de la tarea sucia del trabajo sobre los demás en una organización escolar donde la única acción digna es de índole intelectual y simbólica. No se toca a los alumnos, ni para consolarlos, ni para castigarlos; el contacto físico es un verdadero tabú, excepto quizá para los profesores de gimnasia y, cuando hace eclosión en la superficie lo reprimido, se confía a otros, se delega y terceriza, no sin menospreciar a veces a quienes se encargan de ese trajín sucio, ése que marca los límites de la acción simbólica. Por otra parte, acaso porque hay un verdadero tabú escolar de contacto y de violencia físicos, los actores escolares no saben cómo interpretarla ni cómo manejarla. Entonces, hace falta que personas provenientes del mundo de los alumnos, personas de abajo, personas ajenas al sistema de instrucción pública, carguen en sus brazos –lo cual no es un modo de decir– ese problema. Mientras las riñas son muy dramatizadas por la institución escolar, para los mediadores casi siempre son «peleas sin mayor importancia».

Llevar adelante la investigación

Los mediadores no son sólo *sheriffs*, también son cuando menos informadores y, en el mejor de los casos, investigadores. Por más traumatizantes que sean, las riñas siguen siendo infrecuentes; y los mediadores deben aprovechar su presencia, sus informaciones y su doble naturaleza para prevenir los conflictos. Los mediadores no se contentan con recordar la ley: también deben desentrañar y resolver enigmas. En un colegio, una docente recibió un anónimo obsceno. El director pidió al mediador que encontrara a los responsables. «Con el director del departamento de profesores, fuimos a decir a los chicos que, si nadie se hacía responsable, se iba a convocar a un calígrafo y en una mañana lo atraparía. Se intervino cuatro, cinco veces en esa semana, se juntó a todos los chicos, los regulares, los malos, los alborotadores, se les hizo escribir a todos la carta. Se retuvieron los cuadernillos de texto, veintisiete cuadernillos donde suelen divertirse escribiendo grafitos, leyendas con letra redondeada... Eso duró ocho días. A la semana siguiente, yo estaba en la puerta, y una chica viene a verme. Me pide que hablemos. La llevo a mi oficina, y me dice: "Si le doy el nombre del cul-

pable, ¿qué va a pasar?". Le contesto: "Mira, si sabes quién es, se discute el asunto, y yo mismo me reúno con la directora para ver si se puede negociar". Su respuesta: "Soy yo".» En ese caso, dejamos el *western* y pasamos a la serie policial, donde el inspector intercambia confesiones contra una promesa de reducción de pena. Por su parte, Salima intervino en una división donde se había tirado un compás a un docente «El profe estaba escribiendo en la pizarra; uno de los alumnos tomó un compás y lo lanzó contra ésta. El profesor se había enloquecido al notar que el compás le había pasado a cinco centímetros. Mandó a un delegado de la clase a buscarnos. Somos tres mediadores; intervinimos en equipo. Entramos en el aula, preguntamos al profesor qué había pasado. Nadie quería hacerse responsable. Discutimos un rato con el curso, haciendo un pequeño recordatorio de las reglas. Pedimos al delegado que se reuniera con el grupo y nos dijera quién había hecho eso. En ese mismo momento, nadie dijo nada. Después de la hora de clases, intentamos tener más datos y logramos saber quién había tirado el compás. Llevamos a nuestra oficina a la persona en cuestión para discutir, ya que queríamos que la iniciativa saliera de ella, que fuera ella quien lo dijera.»

Los mediadores deben desentrañar asuntos más banales que robos y humillaciones, pues *a priori* debe sancionarse todo en el colegio. Como los policías, llevan adelante la investigación pero no tienen competencia para sancionar. En ese ámbito, los mediadores todavía tienen la sensación de colmar la retirada de los adultos y hacer un trabajo sucio de policía de baja ralea. «Cuando llegamos al colegio, los CPE dijeron: "Hacer los sumarios es tarea de ellos"». Pese a ello, no es forzoso que los mediadores desdeñen ese trabajo, demostrando cuán integrados están en el colegio, pues obtienen informaciones con las que los demás no cuentan, a costa de compromisos más o menos incómodos con la administración; movilizan la confianza de los alumnos y de los demás adultos del colegio. De por sí, esa ambigüedad les procura recursos, pero también los deja en posiciones poco gratas. «Los responsables del colegio vieron que nosotros llegábamos a obtener más resultados que ellos. Pero voy a decirles una cosa: a mí, francamente me jode hacer sumarios. Si hubiera querido hacer investigaciones, directamente habría ingresado en la policía o haría trabajo social.» La comparación con la policía nunca es halagüeña, incluso cuando se dirige al inspector Colombo, como llaman algunos alumnos a un mediador especial-

mente perspicaz.[9] El riesgo también estriba en perder la confianza de los alumnos, en ganarse el tratamiento de chivato. «No cabe duda –cuenta Pierre, mediador en un colegio de 1.200 alumnos–, terminé mi año de trabajo, los chicos me trataron de soplón. Por mi parte, expliqué el asunto y dije que era inflexible. Se detuvieron porque vieron que, primero, yo era inflexible y, segundo, que no iba a cambiar.»

Dorar la píldora

Los mediadores no toman las decisiones disciplinarias, no definen el reglamento; y toda una porción de su actividad consiste en aplacar a los alumnos, a dorar la píldora. «Lo que prima es el buen funcionamiento del colegio.» A petición del colegio, Nacira debe solucionar un problema ligado al uso de «fular islámico» por parte de una alumna pequeña, ingresada ese año. Con la familia, ese asunto fue tratado por un mediador externo al colegio. «En cuanto a mí –dice Nacira– intentaba sobre todo calmar las cosas en cuanto al clima general, entre los alumnos, porque ellos querían hacer una petición para que no se expulsara a la alumna del colegio... Eso duró un trimestre; y yo hice de freno para los alumnos.» Ese problema también apuntaba a recordar las reglas generales del colegio. «Dijimos a los alumnos que, efectivamente, en el reglamento consta que no se puede aceptar a una chica que use fular. Eso forma parte del reglamento y, a la par de eso están los pensamientos de cada cual; no es únicamente el fular, es todo lo que marque un distintivo religioso. Por lo general, los alumnos no lo perciben, y no comprenden la expulsión del colegio. Entonces hay que recordar todas las reglas de un colegio laico; y ése fue mi principal trabajo: hacer un recordatorio.» Nacira también se reunió con los docentes, para que no tornaran más acuciante la situación.

Desde el punto de vista de los mediadores, esa actividad no siempre es tan límpida, pues si bien generalmente se considera buena la ley del colegio, las prácticas del colegio no siempre son justas. La píldora es algo amarga cuando hay que hacer aceptar a los alumnos decisiones que los propios mediadores consideran injus-

9. P. Bouveau *et al.*, *L'École face aux parents...*, *op. cit.*

tas. El caso más banal es ocuparse de aquellos que llegan tarde: a los alumnos se les sanciona, mientras que a los profesores que también llegan tarde no, cuando el reglamento rige para todos. «Cuando hay un alumno que llega tarde y un profesor que llega tarde, se pedirá al alumno que llegue a tiempo, aunque...» Entonces, en lugar de impartir lecciones de moral, se explica a los alumnos que esas pequeñas injusticias forman parte de la realidad, que el mundo está hecho de ese modo y hay que estar preparado para eso. Mourad explica que aceptando esas pequeñas injusticias los alumnos vislumbran un futuro aún más injusto. «A veces, uno sabe pertinentemente que el adulto está en una posición donde está en falta con relación al chico. No es cuestión de que el chico sea todo impoluto; pero en ese caso uno percibe ya no qué hacer con el adulto, se vuelve hacia el chico y, en un trabajo, le explica: más tarde deberá enfrentarse a personas que no serán... cuando llegue a la vida adulta, se encontrará con un patrón; ese patrón no va a ser necesariamente agradable; y sin embargo habrá que respetarlo. Sólo en ese caso uno es útil para algo.» Calmar las tensiones es reconocer la desigualdad entre chicos y adultos, y hacer aceptar que «los adultos siempre tienen razón». Hay que «calmar al incauto», obrar de modo que el alumno no pierda su reputación y no aumente sus dificultades rebelándose. «Así se actúa cuando se les hace tragar la píldora: se les protege. Si la injusticia es flagrante, se intenta hacer oír la voz del alumno. Pero en ese caso, uno es efectivamente sostén de la institución. Es así, hay que aceptarlo, más allá de cuánto se vuelva a explicar, más allá de que se encuentren los modos para que se le acepte.» Esa actividad incomoda mucho más a los mediadores, por cuanto suelen estar perfectamente informados y en condiciones de hacer una atribución de errores y de responsabilidades. Con todo, eso es lo duro, porque al mismo tiempo se les dice que (el alumno) tiene razón; pero por otro lado no se hace nada. Eso es duro. Hace un mes, una custodia pide a un chico que se ponga en fila. Él le dice: "No, no voy a moverme". Ella le contesta: "Gordo como eres, no voy a moverte". El gordo le dice: "Vete a la mierda". Efectivamente, ella menciona en su informe que dijo que él era gordo; pero eso no impide que pidiera una semana de suspensión.»

Los mediadores permanecen aferrados a la imagen de la ley que se encargan de aplicar. Pero en todos esos pequeños cuentos, en esas microinjusticias, en esos miedos de los alumnos, en esas maneras de realizar la faena sucia, no son del todo solidarios con

el orden del colegio. La imagen inicial de la violencia, la imagen de invasión del santuario por parte de los «bárbaros» de la que vagamente provienen, deja su lugar a una representación más ambigua. El colegio es, de por sí, un mundo violento, no siempre justo, que funciona a partir de escalas de desprecio extendido y en condiciones materiales insostenibles cuando recibe a más de mil alumnos de ciudades difíciles. En ese caso, incluso si hace falta calmar a los alumnos y protegerlos de su violencia, esta última no siempre parece injustificada, pues a la violencia de la ciudad la escuela suma su propia violencia. Aunque siquiera fuese la que se inflige en la precariedad de su propio estatuto a los mediadores.

La confianza de los alumnos

La relación es buena

Los mediadores están en una situación paradójica: están a cargo de mantener el orden, la mayor parte de las veces sin castigar por sí solos; pero también están allí, presentes y cerca de los alumnos en muchos aspectos. Son adultos, pero adultos de su mundo, por lo general; no tienen un sitio consolidado en el aparato escolar, circunstancia que también los acerca a los alumnos. Por último, y especialmente, dan fuerte valor a *las relaciones con los alumnos*, pues en ello ya no hay trabajo sucio. La confianza y la simpatía de los alumnos son un recurso y una gratificación no desdeñables en un mundo donde las relaciones entre los alumnos y la escuela permanecen tensas. Al menos en esa dimensión se sienten más fuertes que los profesores y que los otros actores que intervienen en la escuela. Introducen elementos afectivos y subjetivos en un sistema que desconfía de ello *a priori* y, en ese aspecto, los mediadores tienen la sensación de construirse positivamente, de poner en práctica una competencia que los demás no poseen o no quieren poseer, pues menguaría su autoridad y su *standing*.

Pese a su rol disciplinario, los alumnos tienen confianza en ellos. «A los alumnos por lo general les causa un placer enorme que uno se ocupe de ellos de este modo: "¿Qué te pasó; por qué tienes una mala nota?".» El alumno directamente no está acostumbrado a preguntas como ésas. Están habituados a que les machaquen las mismas preguntas: "¿Qué estás haciendo ahí; por qué

estás ahí?". Entonces, cuando se les plantea una problemática escolar de modo directo ellos se sienten valorizados. Sienten que están allí para algo. Cuando uno plantea una pregunta acerca del fracaso también pasa lo mismo; uno se interesa en saber por qué las cosas no marchan bien, y entonces intenta encontrar con él una solución.» Como los mediadores no enseñan y no tienen responsabilidades administrativas, su interés es por los alumnos en sí; los reconocen como individuos singulares más allá de sus desempeños y de sus conductas más o menos conformes. Los mediadores conocen a todos los alumnos por su nombre de pila, los saludan todos los días en el portón de entrada y discuten con ellos. Antes de «encarnar la ley», como afirma el lenguaje escolar, están cerca de los alumnos. «Y, en cuanto a nosotros, justamente en eso reside nuestra fuerza; esa confianza por parte de los alumnos nos permite resolver problemas algo complicados.»

Como siempre están cerca, los mediadores conocen a todos los alumnos, y no sólo a los alumnos difíciles. Desde el punto de vista de los alumnos, el mediador no es un personaje demasiado comprometedor, uno de aquellos que únicamente es visible en situaciones difíciles. «El chico va a encontrar automáticamente al mediador durante el día. No hace falta gran cosa: discutir sobre qué hizo después del mediodía el miércoles, mientras el chico va bien con relación a las notas.» Según el criterio de los integrantes de nuestro grupo, la presencia de mediadores revela simplemente, y más allá de su rol represivo, la necesidad de adultos en una organización donde los adultos aborrecerían de comportarse como tales a causa de su estatuto y especialmente por temor a no dominar una relación que sale de los carriles fijados por dichos estatutos. «Al principio, el primer año, ni se planteaba todo eso: ni prestar oído, ni nada... De hecho, la función se refinó por sí sola; y creo que los alumnos fueron quienes crearon esa necesidad, más que los adultos. Al cabo de un año, los que acudieron a nosotros fueron los alumnos, y cada vez más. Pero al principio nadie dijo: «Mira, los alumnos necesitan a alguien. Al principio, era sólo la violencia, solucionar los conflictos, en especial los físicos, y no se sabía demasiado qué se iba a hacer a la par de eso. Después, nos dimos cuenta de que a los chicos eso les hacía bien.»

Entonces surge toda una serie de problemas personales, de pequeños dramas –o mayores–, a los cuales los mediadores prestan oído porque valorizan la «Escucha», como la llaman, pero tam-

bién porque se adhieren profundamente a todo un conjunto de representaciones psicológicas. La escucha y la palabra serían, de por sí, buenas cosas que liberan las emociones, apaciguan ese mecanismo, permitiendo ver con mayor claridad y favoreciendo la reflexión y el dominio de sí del individuo. Los mediadores tienen la misma ideología de la relación que la mayoría de los trabajadores sociales y que las representaciones más habituales de la psicología «del gran público». Por ende, no habrá que interrogar los efectos de esa relación, pues en todo momento se los supone reales y positivos, incluso cuando se les ignora. No obstante ello, puede suceder que esa relación no sea mero «entre nos» y permita accionar. «En un grupo de *cinquième* [segundo año], había problemas de sexo, había muchachos que manoseaban a las chicas en el patio y en los pasillos. Las chicas vinieron a vernos. Intervinimos, trabajamos la moral de los muchachos, e hicimos un seguimiento durante un mes.» Los chicos se calmaron.

Sacar provecho de la debilidad propia

Desde ese punto de vista, la ausencia de recursos disciplinarios se vuelve un arma. A diferencia de los demás personas que intervienen en la escuela, los mediadores controlan, pero no castigan por sí mismos. «Uno es la única persona en el colegio que no sanciona. Y eso en verdad es importante en la cabeza de los chicos. No quiere decir que se les diga: «Hagan idioteces, que nosotros no los castigamos», pero es muy importante. Tienen otra relación con nosotros. La sanción es obligatoria, es normal. Hace falta que se sancione, también que haya reglas y respeto. Pero nosotros no la decidimos. No es nuestra tarea.» Como los mediadores no castigan ni califican a los alumnos, ellos los escuchan. «En ese aspecto es importante nuestra intervención... A veces, el chico tiene algo en el pecho, y en verdad tiene ganas de decírnoslo, algo grave, que concierne a su cotidiano. Tiene, sí, ganas de decirlo, pero no forzosamente de que haya más problemas después: su problema ya es suficientemente fuerte. Se libera de esa angustia; uno lo escucha y después está con él para reaccionar. Pasa cerca de media hora con nosotros, pero sabe que guardaremos el secreto, y que eso quedará entre nosotros.»

Los mediadores se sienten orgullosos tanto más de la confianza de los alumnos por cuanto, según opinan, los otros adultos del

colegio temen y recelan ganarse agresiones e insultos. Mounia explica: «Hace mucho tiempo ya, dos alumnos de *troisième* pelean. Los separo; llega el CPE: estaba justo delante del portal; discute con el chico. Yo había logrado apartarlo y conseguido que sus dos amigos se lo llevaran. El CPE se le acerca para discutir. Yo ya le había hablado un rato, rápido, para decirle: "Bueno, es momento de calmarse". El CPE se le acercó; y él insultó al CPE... Después de eso, el CPE volvió a la línea del portal, y el chico golpeó al CPE. Eso llevó un cuarto de segundo. No me insultó, aunque estaba en el mismo estado de nervios y de ira... Es toda esa relación de minucias, como darse los buenos días por la mañana, charlar cinco minutos de cómo van sus cosas, de lo bueno que es tal futbolista; ese día todas esas cosas pequeñas marcaron la diferencia entre el CPE y yo.»

Ese tipo de actitud permite solucionar problemáticas que los docentes no llegan a remediar y encontrar una vía media entre las exigencias de los adultos y el rechazo de los jóvenes a plegarse a la disciplina del colegio. Para los mediadores, consiste, para empezar, en proteger al alumno a costa de un largo trabajo. Fátima cuenta la historia de una alumna que nunca quería quitarse su abrigo y a la que su docente de biología quería hacer expulsar. «Sin embargo, esa profesora es un dinosaurio. Entonces discuto con la alumna, le hago entender qué quería yo: no era sacar del medio su abrigo, sino al menos intentar encontrar los motivos. Al final, no era normal que ella se quedara con el abrigo puesto; lo tenía mugriento, ¡en qué estado! Le dije: "Bueno, vamos a negociar; intento discutir con tu profe de biología, porque no hay otro más con quien tengas problemas, y tú me vas a prometer que vas a ver a la enfermera..." Había que aceptarlo de esa forma. Hice entrar a la chica; la profe dijo: "OK, te quedas con tu ropa, pero te arreglas correctamente, sacas tus cosas y trabajas...". Y listo, así se llegó a un arreglo.»

¿Qué hacer con la relación?

Tanto como los mediadores valorizan lo que llaman la relación, eluden obstinadamente un rol represivo y sin excepción quieren ser «simpáticos con los chicos», e igualmente incierto parece ser el objeto de esa relación. Fugaz y, para decirlo de una vez para siempre, un poco vacío. Una mediadora nos prestó, en el mayor de los secretos, una filmación de vídeo de una fiesta organizada en su

honor por los alumnos cuando ella debía dejar el colegio. Era una suerte de fiesta sorpresa «salvaje» en la acera, a la entrada del colegio: los alumnos cantaban, bromeaban; las muchachas lanzaban gritos; los varones hacían el tonto; y todos decían hasta qué punto «adoraban»a la mediadora «agradable» y «genial»... Esa fiesta es la hora de gloria de la mediadora, que se comporta poco más o menos de igual modo que los chicos del colegio, que pone en escena su cercanía con alumnos que ante ella se mueven como si no estuviera allí, es decir, como si no hubiera adultos. La vertiente relacional del trabajo de los mediadores tiene derivas *ad infinitum* en una serie de anécdotas que demuestran la existencia de un interés por los alumnos; pero esa relación en verdad no tiene otro objeto más que ella misma, por el simple motivo de que los mediadores no tienen «mandato», ni espacios propios. El campo de la pedagogía les está vedado y no es concebible que acometan un apoyo escolar más allá de algunos consejos. Cuando descubren un problema serio –por ejemplo, el embarazo de una alumna–, no pueden más que limitarse a aconsejar a la alumna que vea a la asistente social. Cuenta Saïd: «Yo fui el que lo descubrió. Ella me hablaba, me contaba historias, que tenía relaciones con un chico; entonces, yo notaba que seguía dando vueltas alrededor del tipo... Ahí me dije que ella quería decirme algo. Después, la enfermera; pero ya había pasado demasiado tiempo. El único problema que tuve es que la directora no aceptó que fuera yo el que estuviera al tanto.»

Como están cerca de los alumnos, sobre los mediadores pueden recaer sospechas de pasarse del lado de ellos, como los acusa un asistente social: «Por mi parte, lo que me fastidia de los mediadores es esa fuerte relación afectiva con los alumnos. Eso no importa; un mediador es un nombre de pila.» Todos rechazan esa acusación y anteponen su condición de adultos. En cualesquiera de los casos, como están en buena posición como para saberlo, los mediadores rechazan la visión de tendencia catastrófica acerca de las ciudades sostenida por la escuela. Todos esos alumnos alborotadores y desmotivados no siempre son forajidos, sino adolescentes normales de los barrios populares. Sin excepción rechazan la crítica recurrente a los padres que ceden su puesto, los padres hacen lo que pueden y lo que creen correcto. Por otro lado, vuelven una y otra vez a la temática del «retiro» de los adultos del colegio, los alumnos sistemáticamente excluidos, las llegadas tarde de los profesores, la tablilla de horarios elaborada en primer lugar para

«dejar conformes a los profesores», sin siquiera hablar de la violencia, al menos verbal, de algunos docentes... Los mediadores saben de un modo confuso que, en el orden social, están en el territorio de los alumnos.

¿Qué es ser adulto?

La única manera de ser «simpático» sin claudicar hacia el frente de los alumnos es actuar como un adulto. Pero los mediadores son adultos sin mandato y, al no poseer capacidad alguna de hacerse cargo de los asuntos, son muy proclives a la lección de moral, que les permite a la vez ser «agradables» y seguir siendo adultos. Gracias a las lecciones de moral la mayoría de ellos resisten a la *tentación de inclinarse* de lado de los alumnos, pues si bien la relación apunta a hacer entrar a los adolescentes en el juego del colegio, también intenta proteger a los adolescentes del colegio. En última instancia, ser un adulto es el umbral esencial de una ética profesional que no reposa sobre formación alguna, tampoco sobre estatutos o misiones específicas. «Mi creencia es en el objeto. No tenemos derecho al error; si no, qué es esa imagen de adulto. Si no sabes nada mientras dices a un chico que no debe llegar tarde y llegas tú mismo a la misma hora que él; para qué estar allí, ¿no? Somos referentes.» El término «referente», surgido del léxico «psi» del trabajo social, probablemente llegó durante las secuencias de trabajo colectivo organizadas para los trabajadores por el consejo general y coordinadas por psicólogos. Esa ética profesional hace que los mediadores se opongan *violentamente* a los «hermanos mayores» de las ciudades, con quienes suelen ser comparados. Para ellos, la política de los «hermanos mayores» es puramente demagógica y paga peaje a los «caciques» de las ciudades, cubre de un velo ilegal los sistemas de pandillas mafiosas (*gangs*) y de protecciones, crea lazos ocultos entre las redes políticas y las redes de delincuencia... En resumen, no son benevolentes.

Los mediadores están cerca de los alumnos y no tienen ilusiones; son integrantes del colegio, igualmente sin ilusiones. No pueden identificarse pura y simplemente con el colegio, siquiera en la medida en que no forman parte de él con plenos derechos. No pueden terminar de lado de los alumnos, porque éstos muchas veces son insoportables. «Algunos alumnos pueden ser un fastidio: im-

béciles, pretenciosos, pueden hacer todas las idioteces del mundo; pero son los chicos a los que uno más se apega.» Pese a ello, Mounia también cuenta que un alumno la llevó a tal extremo que poco faltó para mandar al demonio todo su trabajo y ella había llegado a tener ganas de darle un golpe. «A ése, francamente, sin importar qué me pidiera, le habría dicho: ¡sal de ésta solo, joder! Aunque me hubiera pedido ayuda, un detalle mínimo, lo habría mandado a la mierda. ¡Qué basura es ese chico!»

Entonces no queda más que fundar esa relación sobre un comportamiento de adulto, o que no define ningún código, ninguna regla, ninguna moral específica. Hace falta impartir indefinidamente moral, repetir en todo momento las mismas cosas, mostrar el ejemplo... También hay que comportarse como un adulto con los adultos del colegio. «Hubo veces en que tuve que recordar cómo era el alumno y remarcarlas cosas y no decir que es un tipo ruin.» ¿Pero qué es ser adulto? Fátima cuenta cómo intervino en una reunión de consejo de clase que acababa de ceder los máximos honores a un alumno que tiempo atrás había golpeado a la delegada de la clase con una barra de hierro. Fátima es hostil a esa posición: «Uno no puede concederle los honores después de lo que pasó.» Alí, por el contrario, piensa que «ya lo sancionaron, y no se hable más del asunto; no hay que seguir metiendo el dedo en la llaga.» Para Saïd: «Los términos "felicitaciones" u "honores" marcan una tendencia a mostrar un ejemplo. Por eso, vas a ver a un chico u otro que diga: "Sí, el tipo ése tiene buenas notas, y ahora puede hacer lo que quiere".» Gran parte de las discusiones del grupo versó sobre ese tipo de relato: ¿qué es una posición de adulto? El grupo de mediadores no deja de discutir esa problemática a propósito de todas las anécdotas y todos los incidentes, pues la respuesta a esa pregunta no está escrita en ninguna parte, en especial no en el reglamento de la escuela, que no es un reglamento y del cual se sabe que no siempre se emplea de modo justo. Entonces, cada cual sugiere respuestas, desarrolla una casuística propia en función de los «casos» de los alumnos, de los incidentes reveladores, de la cercanía o distancia con los alumnos, del carácter de los individuos involucrados, del clima del establecimiento... En realidad, cada cual construye sus propias normas a partir de lo que es y de lo que cree justo. Indudablemente no se está en una situación de anomia –incluso habría un exceso de normas y de morales–, sino antes bien en un universo donde las relaciones, por más valorizadas que estén, parecen extrañamente deso-

cializadas, sólo fundadas sobre sí mismas y sobre la creencia en que las relaciones son meramente buenas de por sí.

De hecho, ese tipo de relación está en las antípodas de lo que hemos denominado programa institucional, pues la disciplina no se percibe en él como una preservación del orden y, desde ese punto de vista, los mediadores son custodios ambiguos del orden más que educadores. En la representación de los mediadores, el colegio es un servicio de educación sustentado sobre una disciplina a la cual deben someterse los alumnos. En cierta medida, la relación con los alumnos es autónoma, y puede creerse que es más valorizadora para los mediadores que necesaria para los alumnos.

Crearse un lugar propio

Mientras en el modelo del programa institucional el trabajo sobre los otros se funda sobre un lugar adquirido por concurso, elección o convocatoria, que generalmente presupone una formación específica, los mediadores son trabajadores independientes puestos a disposición de los colegios que no representan a otra cosa más que a sí mismos. Todo los opone a los actores tradicionales de la instrucción pública, y a veces representan una amenaza y una deriva condenadas por los sindicatos: el recurso a un personal precario y no cualificado. Su llegada a los colegios a mediados de los años ochenta suscitó desconfianza y hostilidad. Alain recuerda que al principio, «cuando se creó esta función, incluso hubo chirridos de algunos dientes, profesores que no sintieron ningún aprecio. Los dadores del trabajo eran los directivos; y al principio era para tener a un adulto más en el colegio.» A partir de entonces, sin experiencia previa, sin diplomas, sin legitimidad, los mediadores debieron imponerse, hacerse un sitio propio y marcar su territorio.

Aunque la experiencia ya lleva cinco años, cada llegada a un nuevo establecimiento impone la misma prueba. A veces, todo transcurre mal; y Alí se vio llevado a cambiar de establecimiento. «La diferencia de criterios obedecía a que yo era mediador educativo y el principal quería otra cosa: un guardia, un vigilante, un supervigilante. Que yo deba intervenir porque hay problemas forma parte de mi trabajo. En cambio, que me digan: «Usted, póngase en tal sitio a tal hora» no forma parte de mi trabajo.» En la mayor

parte de los casos, no hay crisis; pero todo debe negociarse. «Uno dialoga con los alumnos, y todo transcurre bien, demasiado bien. A uno le dicen: "No, no hay que hablar con esos alumnos; ellos traen problemas. No es su faena"». Al no contar con poder o estatuto, los mediadores deben crearse su propio lugar sin entorpecer el de los demás. Eso causa que se defina su lugar sobre todo de modo negativo; ellos hacen lo que los demás no hacen, son lo que los demás no son. «Al principio, la mediación era eso entre comillas, porque era sobre todo algo para hacer frente a la violencia. Al principio, éramos de verdad bomberos de servicio: violencia en los recreos, en los pasillos... Especialmente en ese momento, uno se siente aplastado, porque está en un establecimiento escolar, y no hay nada que decir.» Cuando se crearon un lugar propio brindando bien servicios, los mediadores están dentro y fuera de la organización, son a la vez reconocidos y despreciados, son a la vez indispensables e impotentes. Entre tanto, para ser los «adultos» que se espera, deberían ser portadores de parte de una institución en la que nunca se integran plenamente.

El desprecio

El desprecio manifestado por los docentes, desde luego no por todos, sigue siendo la experiencia más constante y penosa. Los mediadores se sienten irremediablemente remitidos al punto más bajo de la escala y a la inferioridad social que los acerca a los alumnos. Y ese desprecio extendido marcó plenamente los encuentros del grupo con un directivo, por otra parte favorable a los mediadores, y con una docente; no se habla a los mediadores como a «colegas», sino con la leve condescendencia reservada a las personas que tienen una vida difícil; se da a entender que su ambigüedad con respecto a la institución no engaña a nadie y que a veces hay interrogantes acerca del equilibrio mental de algunos de ellos. Durante el transcurso de esos encuentros, varios integrantes del grupo dejaban sucesivamente la sala donde nos reuníamos para calmarse. En cuanto al asistente social, por añadidura sindicalista, se le niega cualquier competencia, todo derecho a intervenir en el santuario, ya que no tiene diplomas, a la par que se lamenta por esos jóvenes víctimas de precariedad: «Comprendo muy bien que para ganarse la vida uno haga de mediador. Si uno tiene la posibilidad de ganar-

se la vida como mediador, lo hace. Pero hay problemas más objetivos.»

En su trabajo cotidiano, varios mediadores se ganaron el desdén ajeno. «Algunos profesores intentan hacérnoslo sentir, se advierte que intentan poner una barrera.» Alain dice que cuando «los profes están un poco levantiscos, un poco enervados, te mandan a la mierda». Por supuesto, un acto recíproco no es posible. Él cuenta que una de sus colegas «el primer mes quiso meterse en los asuntos de los profesores, interpelarlos, darles consejos. Puedo decirles que no duró mucho tiempo. Fue puesta en su sitio por tres o cuatro profes, ¡bien pronto!» En cuanto a Mounia: «Seguro, uno no es *más que* mediador, *más que* ese tal que anda por ahí, uno no forma parte de su mundo. Y bien, en ese momento, uno tiene que hacerle comprender que efectivamente tampoco él es *más que* un profe.» Los mediadores más consolidados, como Fátima, recuerdan las mismas situaciones. Mientras ella a veces se da permiso para recordar a los docentes sus deberes, sabe que hace falta prestar mucha atención. «Se habla de efecto de banda de chicos, pero nunca se habla de banda de adultos. Nunca hay que ir a ver a un adulto cuando está junto a colegas suyos. La estrategia que yo uso es ir a verlos a solas en su rincón.» Además están todas esas pequeñas señales, como la historia que cuenta Rachid a propósito del humo de su cigarrillo, que incomoda en la sala de profesores, mientras que el humo de los cigarrillos de los docentes no molesta. Por lo demás, a Rachid le cuesta soportar ese desprecio: como tenía un brazo enyesado, todo el mundo creía que era el recuerdo de un encuentro deportivo o la consecuencia más heroica de una intervención a puño cerrado entre alumnos. Impulsado a explicarse según la modalidad de la broma, Rachid, muy ofendido, terminó por explicar que un docente lo había exasperado tanto acerca de un alumno que, tan pronto como el profesor se fue, él había golpeado la pared y se había roto el brazo. Nadie más hizo bromas.

Pasar el mal trago

A mal tiempo buena cara: hay que esforzarse por transformar en libertad esa ausencia de integración, por más que haya algo de la índole del consuelo en valorizar ese «electrón libre». «Hay ventajas e inconvenientes. No hay dudas en cuanto a los inconvenien-

tes: no hay concursos; eso es lo que de tiempo en tiempo permite dictar nuestros límites y prestar atención. La ventaja es que acaso las personas no hablen sin tantas dificultades, porque justamente no tenemos estatuto, entonces no hablan a título oficial... A veces, los docentes prefieren recurrir al mediador porque tienen la impresión de que no es oficial. Con los mediadores es más simple.» Pero todavía hay que tener alguna capacidad de influencia tan pronto como la situación requiere soluciones oficiales; y esa influencia debe ser conquistada por cada cual. «Tenemos poder porque estamos bien establecidos. Por otra parte, ante la institución no tenemos, por supuesto, poder. De cara a la institución no podemos hacer nada. Nosotros, los mediadores, no somos nada.» Todo depende de la buena voluntad de los establecimientos y, en especial, de los directivos, que parecen mucho más accesibles y receptivos que los docentes porque son quienes pidieron la llegada de los mediadores. Pero eso no impide que nunca sea imposible denunciar ciertas conductas como las llegadas tarde de los profesores, las sanciones sistemáticas a alumnos o las conductas percibidas como insultantes por los alumnos. Ningún directivo puede correr el riesgo de un conflicto con los profesores. A menudo se tiene la impresión de que los mediadores comparten una complicidad y una solidaridad latentes con la administración y los consejeros educativos, connivencia fundada sobre un sentimiento de impotencia común frente a los docentes y sobre cierta acrimonia. Cuando los mediadores se lamentan de las conductas de algunos docentes ante un directivo especialmente dinámico, este último les explica que no puede «cargar sobre las espaldas a los profesores» y sobre todo que no puede construir tablillas horarias como desea ya que un profesor descontento siempre puede pedir la baja por enfermedad. «Incluso cuando se sabe que un profesor es idiota, que es un asno y que no tiene nada que hacer en un establecimiento escolar, se le respalda hasta el final; y lo que se ve todos los días es eso.» En todos los conflictos menores que enfrentan a los docentes con los alumnos se da el caso de que las culpas sean compartidas; pero la mayor parte de las veces los mediadores se sienten impotentes. «Uno escuchó al chico, sabe con certeza que tiene razón. Uno habló con el profesor; pero él no quiere verse cuestionado de cara al chico. Y bien, ¿qué quieren que se haga? Uno no hace nada, no es el hada del lugar. Y ahí llega la frustración. Uno es hipócrita; intenta no ampliar las cosas, arreglarse del mejor modo. No va a comportarse como el alumno

y abofetear al profesor. A veces, cuando vuelvo a casa, me siento disgustado, porque nunca se dará la razón al alumno que agrede a un profesor.» Igualmente, el lugar propio no se gana más que a expensas de la amargura, pues en primer término debe pasarse el mal trago por cuenta propia antes que hacérselo pasar a los alumnos. Al no poder operar sobre un sistema dominado por «la dimisión de los padres», los mediadores se vuelven hacia los alumnos y, por ese sesgo, terminan volviéndose indispensables.

Ganarse un lugar propio

Eso depende mucho más de cualidades propias de ellos y del clima del establecimiento que de su estatuto. Por ende, existen importantes disparidades entre los individuos. Éstas obedecen a su trayectoria escolar y probablemente los mediadores que hayan tenido un itinerario caótico y a veces difícil están menos dispuestos a seguir el juego que los antiguos buenos alumnos. En el grupo, conservan los «reflejos» ciudadanos de extramuros: son muy sensibles a todos los problemas de «imagen», de dignidad, perciben cualquier desacuerdo como una falta de «respeto», dejan el grupo algunos minutos para calmarse y, en última instancia, se sienten muy cercanos a los alumnos. Eos comportamientos son captados de inmediato por sus interlocutores, que les hablan con la mayor prudencia, aunque sólo fuera porque tienen el *look* de los suburbios. Por el contrario, Fátima posee un título de tercer ciclo, fue docente y acaba de ganar el concurso de consejero principal de educación. Siempre interviene con distancia y control de sí; no proviene de la zona de extramuros ni de los núcleos urbanos y, de hecho, ya es de la familia. Negocia con los profesores, los calma porque forma parte de su mundo por su estilo y por su *look*. Durante encuentros con los interlocutores, habla como ellos. «Hay docentes con los que yo trabajaba cuatro años atrás, que necesitaban de mí. Hoy ya no trabajo más con ellos. En cambio, se «cuestiona» a los nuevos. Llegado el límite, cada año ése es mi trabajo: cuando se vuelve a clases, me ocupo de los nuevos.» A propósito de una consigna mal aplicada durante una fiesta del colegio, fue a ver al director y a su adjunto: «O los dos se ponen de acuerdo la próxima vez, o se quedan delante de la puerta de entrada. Estaba fuera de mí; ellos me miraron, después pidieron disculpas.»

La situación por lo menos inestable y contradictoria de los mediadores permite, cuando ya se ganó un lugar, adquirir cierto reconocimiento y obtener resultados tanto más valorizados conforme suele habérselos arrancados del orden de las cosas. Al interponerse entre los alumnos y la organización, llegan a negociar las sanciones. Con la fortaleza que les da su experiencia, saben por ejemplo que en caso de robo de llave el objeto nunca será entregado, a causa de lo pesado de la sanción. Pero, como es urgente recuperar la llave para evitar un robo más serio, hay que lanzarse a las negociaciones. El mediador negocia un toma y daca entre los alumnos y la administración. «El profe me dice: "Quiero ocho días de suspensión si el alumno admite ser culpable". Le contesto: "Si el alumno se denuncia a sí mismo, hay que tener en cuenta que se denunció. Habrá sanción; pero al chico hay que avisarle de que va a ser menor".» «En mi caso, tengo a un chico que tiró un extintor desde el segundo piso, que aterrizó en el primero. Se denunció. Se le dijo: "Mira, no daremos aviso a la policía. A cambio, haremos venir a tus padres y habrá una sanción".» En el colegio de Salia, una alumna fue orientada contra su voluntad a *troisième d'insertion*, y el colegio hizo aceptar esa decisión a padres que no entendían los pros y contras de esa situación. Salia consiguió que el colegio revisara esa orientación ya que la alumna, rechazando su orientación, habría interrumpido su escolaridad. «En ese caso, tomé posición; no era el mediador hipócrita. Tomé posición por la alumna. Me pareció injusto porque los padres ni habían captado de qué se trataba.» Esa capacidad de negociación depende del lugar conquistado por el mediador. Es fuerte para Fátima y más endeble para Kenza, que simplemente se fía de las sanciones previstas por el reglamento.

En un mundo escolar ampliamente dominado por el recelo entre los alumnos y los adultos, las parcelas de confianza arrancadas a los alumnos por los mediadores son un recurso y una gratificación. «En cuanto a mí, queda claro: es para los alumnos, hago algo útil... hay personas que están allí para hacer eso. Si yo lo hago, es porque ellos no son capaces de hacerlo. Por mi parte, cubro algunos vacíos; pero intento hacer avanzar las cosas a escala del alumno, intento hacerlo avanzar en la vida aportándole valores; y bien, en eso me resulta gratificante.» En ese caso, la debilidad de los mediadores se vuelve fortaleza, porque ellos no pertenecen a la maquinaria; incluso en la precariedad, a veces se sienten más libres

que todos aquellos que les parecen encerrados en su estatuto. «Miren a las asistentes sociales; ellas se descorazonan cuando ven todo eso, las suspensiones sistemáticas de los alumnos. Están del lado de los chicos; pero eso no impide que se queden en sus sitios: tienen miedo, forman parte de esos engranajes, mientras que piensan prácticamente igual que nosotros. Pero ellas no se permiten siquiera una cuarta parte de lo que nosotros decimos. Sin embargo, quizá por eso marchan las cosas: es que no hay estatuto.»

De la institución a las políticas *ad hoc*

Desde el punto de vista del sistema escolar, el trabajo de los mediadores es anecdótico y marginal; es una respuesta local a problemas locales. Pero también puede considerarse que ese tipo de trabajo es interesante en la medida en que está en las antípodas del programa institucional, o acaso es la señal precursora de nuevas modalidades de «trabajar sobre los otros». Si bien los efectos de la mediación nunca fueron evaluados de modo exacto y objetivo –por otra parte, no sería sencillo hacerlo–, los pocos balances disponibles parecer refrendar ese dispositivo. Pese a sus reservas, los actores de la escuela no están enojados por ver que los mediadores se ocupan del «trabajo sucio». Los políticos también tienen la sensación de aportar una buena respuesta a las demandas extendidas por parte de la opinión pública. Uno de ellos declara: «En todas partes está el entramado del diálogo: en el patio, en los pasillos, en el comedor [...] Los mediadores también están atentos a esos alumnos que suelen pasar desapercibidos; alumnos con muchos conocimientos pero inhibidos y solitarios, o tomados como víctimas por sus compañeros [...] Reciben igualmente confidencias: sobre ellos recae señalar los casos graves [...] Acompañan a los alumnos en lo concerniente a formularios de orientación que completar.»[10] Los propios mediadores se sienten útiles. «Sentí un clima más sano, más calmado, mucho menos violento... Resultados palpables a escala del establecimiento, de algunos alumnos: uno no los transforma en pequeños santos; pero eso puede medirse en cifras en un chico, el alumno que constantemente estaba jodiendo a todo el

10. *Lien social*, 517, 3, 2000, pp. 12-13.

mundo, o haciéndose rotar de un curso a otro.» Tomemos entonces la hipótesis de que la mediación es relativamente eficaz, de que no es mera parafernalia: ¿a qué conclusión habremos de llegar en el campo de la sociología?

Una institución extremadamente parcelada

En los colegios de extramuros, el programa institucional ya no funciona; en todo caso, ya no basta para constituir un espacio educativo en torno a una relación pedagógica protegida por un santuario escolar. Para preservar la paz y el consentimiento necesario en las horas de clases, hizo falta multiplicar la cantidad de actores y, así, comprometerse en una división del trabajo continua, sorprendente, conforme por otra parte se asistiría, de modo general, a una decadencia del taylorismo, al desarrollo de la polivalencia, de la versatilidad... Contrariamente a una imagen muy difundida, las escuelas de extramuros no sufren de una ausencia de personal, incluso en algunos casos tal vez haya un «exceso» de personal. Tanto en la dimensión educativa como en la pedagógica, las tasas de encuadramiento no dejaron de aumentar.[11] Como media, los efectivos por clase bajaron, y la cantidad de personas intervinientes en los colegios no dejó de aumentar. Al personal clásico y a los bedeles hay que sumar, de ahora en adelante, los apoyos educativos, los animadores encargados de una actividad específica, los tutores a cargo de ayudar con los deberes y a veces los trabajadores sociales. También hay que contar con las estructuras sociales del barrio que trabajan con el colegio. En un colegio urbano de 400 alumnos, además del director, su adjunto, el consejero principal de educación, había que sumar dos bedeles, tres beneficiarios de plan de empleos jóvenes, dos voluntarios y dos pasantes. Y en ese caso no era un colegio difícil que hubiera obtenido, del Estado o del gobierno departamental, otros recursos excepcionales.[12]

Cada uno de esos actores utiliza herramientas específicas y responde a determinada necesidad; pero esa división del trabajo no es evidentemente neutra en sus alcances sociales. Los orígenes socia-

11. C. Thélot y P. Joutard, *Réussir l'école*. París, Seuil, 1999.
12. Cf. O. Cousin y G. Felouzis, *Devenir collégien*. París, ESF, 2001.

les y los estatutos de unos y otros no son los mismos; y la división del trabajo es más acentuada cuando el establecimiento se dirige a alumnos difíciles, es decir, a alumnos provenientes de las clases dominadas. En el seno de ese proceso, la unidad cultural, con reputación de sostener el programa institucional se desagrega paulatinamente, ya que cada tipo de actor va en pos de objetivos específicos. Algunos no conocen más que alumnos, otros no más que adolescentes, y otros no más que casos sociales; y hay pocas oportunidades de que el proceso se interrumpa, pues siempre se alzará una porción del alumnado que eludirá la organización; ¿acaso no vemos a mediadores específicamente encargados de las relaciones con las familias de origen extranjero? En todo momento puede decirse que la escuela instruye y educa; pero esa fórmula prefabricada se vuelve muy vaga cuando ya no se entronca únicamente alrededor de la relación pedagógica, de los saberes impartidos y de una disciplina ostensible, cuando se descompone en una multitud de tareas que apuntan a objetivos propios y, más aún, cuando cada una de esas tareas es fraccionada y combina varios objetivos; para hablar el idioma de las «economías de la magnitud», cuando se posiciona cada actividad bajo la égida de varias jurisdicciones y de varias tesituras de acción.

Adultos improbables

Esa forma de segmentar la institución recibe de los mediadores el nombre de «dimisión de los adultos». En su experiencia, esa retirada no significa que los adultos no lo sean y estén transportados por no se sabe cuál «juvenilismo» y no se sabe qué pasión por la confusión de generaciones. Significa que ningún adulto encarna por sí solo la vocación de la institución, como portador de la cultura y las normas que cada generación debe transmitir a la siguiente comportándose simplemente como un adulto, siendo, como dicen los mediadores, «natural», teniendo conductas simples, que se imponen por su obviedad, a la vez firmes y afectuosas. Si los mediadores fueron elegidos tal como lo fueron, probablemente se debe a que se supone que en términos sociales poseen dichas cualidades, estando a la vez cerca de los jóvenes y de la escuela. Pero es imposible ser adulto «espontáneamente» cuando el trabajo educativo está fuertemente dividido y cuando la distancia entre la escuela y

los jóvenes parece considerable. Además, ¿se puede ser adulto sin tener un mínimo de autonomía, de poder y reconocimiento? ¿Se puede ser un adulto cuando en realidad esa posición es considerada como un poco degradante debido a que no se sustenta sobre competencias adquiridas y reconocidas? El deseo de los mediadores de comportarse como jóvenes adultos ejemplares tiene algo de patético, pues la moral *a priori* objetiva y natural de los adultos se escande en una casuística de las más complejas, en la búsqueda obstinada de una figura de adulto improbable. Es menos la encarnación de un conjunto de normas que una negociación continua de esas normas en función de las circunstancias y de las relaciones de poder pues, para que la figura del adulto sea eficaz, hace falta que represente la regla y que sin inconvenientes se desligue de las circunstancias para respetar mejor el espíritu de aquélla. Actividad muy compleja cuando uno se aparta de los engranajes institucionales.

Las posiciones de Salia y de Fátima dan cuenta cabal de esa dificultad cotidiana. «Yo tengo –dice Salia– una ética, una moral. Si le rompen la cara a un chico por nada, o si un chico que es pequeño recibe una paliza de uno grande, hay una injusticia, y el más grande será castigado.» Pero si los alumnos son parecidos y hay culpas compartidas, Salia adopta otra posición. «No, no hay sanción. Soluciono el problema con ellos, quiero que solucionen el problema entre ellos para que, cuando yo no estoy presente, no vuelvan a empezar el asunto. El interés es que no se den una tunda; y en eso, tan pronto como se tiene éxito, no voy a sancionarlos.» Manejarse como un adulto es entender el punto de vista de de los adolescentes y sus concepciones de la justicia, es sancionar lo que ellos mismos consideran injusto para que se adhieran a la sanción en nombre de una moral superior a la mera aplicación de un reglamento. En la posición opuesta, para Fátima ser adulto es recordar la objetividad de la ley. «Una riña en el patio suele ser causa de un día de suspensión. Los chicos lo saben; es el reglamento interno. Nuestro respaldo es el reglamento interno con sanciones jerarquizadas. Yo digo que se sanciona por la simple razón de que es una riña en el colegio; uno está obligado a sancionar.»

Todo el grupo discute largamente ese caso bastante banal y finalmente toma posición a favor de Salia. Pierre cuenta: «¿Ustedes saben que merecen ser castigados por haberse peleado, sí o no? Ellos contestan sí; quiere decir que tomaron conciencia... Enton-

ces, se pasa a un acuerdo: esto queda entre nosotros». Uno erraría si viese en estos arreglos menores una prueba de laxitud y de complicidad entre los mediadores y los alumnos. En primer lugar, porque necesitan ganarse la confianza de los alumnos, conquistar su lugar propio y, como dicen los sociólogos de las organizaciones, dominar una zona de incertidumbre. Luego, y sobre todo, porque los mediadores piensan, al igual que los jóvenes, que ser adulto es un asunto de reconocimiento y de respeto. El mundo escolar está regido por dos grandes principios objetivos: el de la igualdad de todos, incluida la que rige ante la ley del colegio, y el del mérito, que jerarquiza los castigos y las recompensas. Ahora bien, ellos no dominan ninguno de esos principios y, bajo su óptica, lo característico de la posición de adulto es moverse a partir de un principio de *reconocimiento*, de reconocer a cada individuo como un caso peculiar, como una persona específica que posee una historia, un «carácter», y es permitirle existir como tal en la vida social. Así, la neutralidad laica debe adaptarse en función de los casos y de las circunstancias. Mounia recuerda el caso de una joven de la que había obtenido que renuncie al fular por una pañoleta menos visible. El día de la fiesta de las escuelas, llegaron sus padres; su madre y ella llevaban un fular. «Ella pensó para sí: día de puertas abiertas, voy a ir con mi fular.» ¿Debe aplicarse el reglamento ese día? ¿Por qué se toleran todos los estilos propuestos por Nike y por Adidas y no el fular? Para Nacira, ser adulto es proteger a la alumna contra el sistema, no separarla de su madre y permitirle entrar al colegio. Para otros, ser adulto es recordar la objetividad de las reglas y separarla de su madre. Pero para todos ser adulto y reconocer a los alumnos es ser «grande» y proteger a los alumnos, que son chicos, contra lo que perciben como una violencia escolar. Esa violencia no es la de los reglamentos y la disciplina, es la violencia de los dictámenes escolares *per se* y del desprecio que implican, desprecio que entienden mucho mejor en tanto se sienten en mayor o menor medida sus víctimas. Para reconocer a los alumnos, en primer lugar hace falta tratarlos como «pequeños», como chicos para los que todas las decisiones de los adultos son importantes. «Hay que sopesar cada palabra con los alumnos», no deben perder su reputación, la violencia no debe quedar como única solución.

No es un oficio

Ese modo de trabajo sobre los otros marca la decadencia de un programa institucional porque, aunque sea remunerado, no es un oficio. A diferencia de un oficio y, sobre todo, de una vocación, en los que el rol puebla la personalidad, en este caso, como dice Alain, «nuestra personalidad fabrica nuestro rol». En el modelo institucional «puro», los valores se imponen sobre la «personalidad»; en este otro, la personalidad rige el vínculo con los valores, a lo largo de una casuística ininterrumpida. Mientras un oficio puede ser el de toda una vida, la mediación parece efímera, y no sólo porque no ofrece posibilidades de carrera. «Pasados los diez años, creo que uno caga fuego, francamente. Es el tipo de trabajo. La persona que llega a hacerlo diez años está obligada a hacer terapia o alguna de esas cosas.» Resulta evidente que la precariedad en un mundo estatutario no soluciona las cosas; pero el propio trabajo es agotador, desgastante. «No vivo mi vida; la doy a los otros cuando estoy en el colegio. Doy a los demás y no recibo nada.» «Tenemos nuestro frasco de Lexomil en el bolsillo. Todos pueden decirlo, allá. Uno funciona con Lexomil o con Prozac... Después de cuatro años, estoy desgastado. No por los chicos, sino por el sistema en que trabajo. Uno está desgastado por el funcionamiento de los tumultos, por la jerarquía, por su modo de funcionar.» De hecho, los mediadores están desgastados porque deben ser adultos sin reposar sobre un estatuto, pero al mismo tiempo saben que ese estatuto vaciaría de todo contenido su rol. Están desgastados por esa obligación de permanecer jóvenes y ser adultos, por la urgencia de no apoyarse en ley objetiva alguna y en especial por la extrema dificultad para percibir objetivamente la utilidad de su trabajo. Se atienen a registrar pequeñas señales de reconocimiento y de estima de los profesores, de los alumnos y de la administración. En el grupo, la más nimia crítica, el más mínimo interrogante no son tolerados por individuos que confunden en tan gran medida su trabajo y su personalidad que toda reserva acerca del trabajo es percibida como una agresión personal. Incluso los cumplidos suscitan recelos: «Tenemos su acuerdo; pero ellos sacan provecho de nosotros, no nos engañan fácilmente.»

En lo concerniente al estatuto y la vida personal, la precariedad, incluso relativamente confortable en términos de salario, ter-

mina por no ser tolerada.[13] La mayor parte de los mediadores pasaron los treinta años de edad y tienen bastantes incertidumbres. «Cuando uno ya trabajó tanto, se cansa. Ya me duelen los cojones por tanta precariedad. Mediador educativo todavía no es un trabajo. Para mí, eso forma parte de un asunto entre dos; y todavía estoy en la precariedad. Hace mucho tiempo ya, y ya empiezo a fastidiarme, tanto es así que le digo [...] Porque todo el mundo tiene necesidad de reconocimiento, y en ese caso creo que nunca tuve tantas frustraciones en mi vida como con este trabajo de mediador educativo.» Pero, de modo sorprendente, la mayoría de los miembros del grupo, en especial los chicos, afirman que la precariedad es el aspecto que se ha vuelto normal. Creen que no habrá más trayectorias profesionales estables y terminan por hacer de necesidad virtud. Saïd piensa que la inserción flotante en la vida activa se volvió la regla de un mundo que es una suerte de jungla económica. «Hace algunos años, todo el mundo decía que deberíamos cambiar de oficio diez veces en nuestra vida; y éste es el resultado: estamos en eso. De momento uno anda por ahí; nos quedan otras cinco veces para cambiar. No somos de la misma generación. Hoy en día, hay un 30% de la población que vive de ese modo. No estamos aislados; el que va deprisa es el mundo.»

De hecho, puede pensarse que la experiencia de los mediadores se explica en primer término por la precariedad de su estatuto, por su marginalidad relativa en el mundo escolar, puede interpretarse sus conductas y sus aseveraciones como expresiones de esa incertidumbre, como la búsqueda permanente de un lugar propio. Desde ese punto de vista, los mediadores son irrefutablemente una de esas figuras de los nuevos modos de manejo de personal merced a la incertidumbre, por intermedio de la obligación de comprometerse, de construir su rol, de dejar expuesta su personalidad... Por más correcto que sea, ese análisis nada dice acerca de un punto fundamental: ese tipo de trabajo se desarrolla en la educación, porque ya no basta la figura institucional del trabajo sobre los otros. Habida cuenta de que los profesores ya tienen su sitio, es indispen-

13. Acerca de los efectos destructivos de la precariedad, cf. R. Sennett, *Le travail sans qualité*, trad. al francés. París, Albin Michel, 2000.

sable que los demás se adhieran. Los mediadores existen porque el trabajo educativo articulado alrededor del dictado de clases ya no es suficiente, y eso sin importar la manera en que se interprete dicho fenómeno.

Probablemente haya algo de «aparato» (*frime*) en el discurso de Saïd acerca de las virtudes de la precariedad. Esa pantalla, esa manera de mantener en alto la reputación pese a todo en una sociedad descrita como una jungla donde sólo sobreviven los más fuertes y los más astutos, deja en evidencia uno de los cambios más profundos del modelo educativo al contacto con el mundo de los suburbios, es decir, un mundo económicamente dominado, pero también un mundo que cristaliza ciertos rasgos más indelebles de la modernidad cultural. Los alumnos llevan consigo un conjunto heterogéneo de «raíces», de solidaridades, de bandas, de clanes, de micropertenencias y microfidelidades, a la vez que se identifican con las figuras más radicales de la moda, del individualismo, del desentenderse de los asuntos. Su educación ya no pasa por los esquemas del programa institucional, por sus principios y su programación. Esos alumnos están mucho más obsesionados por la reputación y por el respeto, pues no cuentan con recursos económicos y culturales legítimos. En primer lugar deben forjarse una experiencia en un mundo social y cultural que ha estallado. Ellos también deben construir su rol, ya que los que se les propone en realidad no están hechos para ellos. Perciben el orden escolar como un reglamento, la moral como una fidelidad al grupo y la ética como una simple autenticidad personal. Por ende, les hace falta construir su experiencia a partir de todos esos elementos heterogéneos; y eso les parece más complicado en tanto los beneficios sociales que obtienen de su escolaridad no siempre parecen ser evidentes bajo su óptica; la regulación de sus conductas merced a los intereses bien comprendidos deja de ser eficaz cuando tienen la sensación de no ganar mucho en la escuela.

En ese sentido, la experiencia de los mediadores es homóloga a la de los alumnos. Ellos también son dominados, ellos también pasan su tiempo combinando imperativos morales y exigencias contradictorias. Ellos también tienen la impresión de que nunca se les reconoce, por más que sean producto de su propio obrar. Para unos y otros, el modelo del programa institucional no funciona, no es más que una forma de poder, a la par de la cual construyen su experiencia, si no en contra de ella.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 9

EL TRABAJO Y EL TRABAJO SOBRE LOS OTROS

El trabajo sobre los otros es un trabajo como cualquier otro. Está reglamentado, implica una paga, queda inscrito en organizaciones y convenciones; la mayor parte del tiempo, las puertas están custodiadas por diplomas profesionales; está lejos de ser una actividad solitaria, incluso cuando su «esencia» es la propia de la relación cara a cara. Hoy en día, este tipo de trabajo presenta las características esenciales del trabajo «en general» y, desde ese punto de vista, el vínculo con las distintas figuras de la vocación que se encuentran en su origen se distendió en gran medida. Que el trabajo sobre los otros posea la mayoría de los atributos ligados a todo trabajo debilita las distintas tesis relativas al «fin del trabajo». En cierta medida, incluso podría afirmarse que ese trabajo inmaterial y «nuevo» concentra los rasgos más típicos de muchas actividades laborales que se constituyen en nuestros días.

Pese a ello, no hay que empujar muy lejos esa tesis, pues el trabajo sobre los otros se diferencia, en muchas características, del trabajo productivo o de las puras actividades de servicio, en especial porque es en primer lugar un trabajo sobre uno mismo. Su «materia», por retomar el término de Halbwachs, es en primer lugar el trabajador mismo. Suele ser un trabajo difícil de objetivar, un trabajo en el que es complicado evaluar la «producción» una vez que se ha debilitado la injerencia del programa institucional; todas las formas de medirlo, prescindiendo de su utilidad y precisión, malogran una parte de ese trabajo, precisamente aquella que sin embargo los actores encuentran más fundamental y que anida en la relación cara a cara con los otros. Esa característica hace que el tema del oficio y de la profesión siempre sea problemático en tal contexto, incluso en los universos más burocráticos como el de la escuela o el hospital. Más que en otras partes, el trabajo prescrito y el trabajo efectuado parecen distantes; y esa distancia instruye un proceso inagotable en pos del reconocimiento profesional de

aquello que podría denominarse la «parte del sujeto», que escapa a toda objetivación del trabajo producido.

El trabajo sobre los demás se presenta como una actividad crítica y como una actividad ética de definición continua de los otros y de uno mismo, sin dejar de estar cada vez más apresada en la vida y las redes de organizaciones complejas. La yuxtaposición de esa lógica de organización y de un trabajo crítico fuertemente subjetivo forma parte de una representación de la vida social en la que los temas individuales y morales parecen separarse de los de la actividad organizada. La mayoría de los individuos con los que hemos trabajado se ven tentados a oponer lo cálido y la singularidad de su experiencia de trabajo a la objetividad anónima de las organizaciones que sirven de marco para su actividad. Entonces se crea una brecha entre cierto radicalismo corporativista y político por una parte y, por la otra, un compromiso más individual en la nebulosa de nuevos movimientos más culturales y morales que estrictamente sociales. La lucha en la organización y el llamamiento a la autonomía del sujeto se yuxtaponen más de lo que se integran en esas clases medias cualificadas y ampliamente feminizadas. Mientras el trabajo integrado de la sociedad industrial, siquiera «alienado», engendraría movimientos sociales también integrados, el trabajo sobre los otros naturalmente estalló en mayor medida y produjo cierta dispersión de la conciencia social; uno defiende su propia posición y causas morales ligando a veces ambas fuentes de la acción por el sesgo de una ideología global hostil a la globalización del planeta.

La continuidad del trabajo

En un libro que se ha hecho famoso, Dominique Méda propone una arqueología filosófica del trabajo y de sus dimensiones esenciales antes que explicar su decadencia.[1] Tres grandes tradiciones se conjugaron para hacer del trabajo la experiencia social central de las sociedades modernas; de todas formas, las transformaciones de esa experiencia no autorizan a llegar a la conclusión de

1. D. Méda, *Le travail. Une valeur en voie de disparition*. París, Aubier, 1995. [*El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Barcelona, Gedisa, 1998.]

una decadencia del trabajo. Eso también queda demostrado por el trabajo sobre los demás.

El trabajo como «contrato social»

La primera de esas tradiciones es la propia de la economía política inglesa, y en especial del pensamiento de Adam Smith. El trabajo es un valor central, no sólo porque se considera la fuente de todas las riquezas sino también porque es *la única propiedad de todo individuo*, incluidos los más desposeídos.[2] Todos aquellos que no heredaron un estatuto, una fortuna o tierra, todos aquellos que no se inscriben en una filiación lo suficientemente fuerte para existir en la sociedad poseen por lo menos una fuerza de trabajo que les pertenece como propia, que para ellos es propiedad, para hablar como Hume. Mientras en la sociedad feudal el que pertenece a su señor o a su patrón es el individuo, en la sociedad liberal, el individuo se pertenece a sí mismo y vende su fuerza de trabajo, más o menos cualificada, en condiciones que teóricamente le resultan ventajosas. Retomemos las expresiones de Tocqueville: se pasa de la «aristocracia natural» a la «igualdad liberal». El proletario se posee a sí mismo porque posee su fuerza de trabajo, a falta de un dominio sobre las condiciones de su trabajo cuando el mercado laboral no le es favorable. «Podemos decir que el trabajo de su cuerpo y la labor de sus manos son su bien propio (del individuo).»[3] Como se sabe, la revolución industrial puso en práctica ese principio en todo su horror; pero, al mismo tiempo, las condiciones de su realización fueron criticados en nombre de ese principio en sí, ya que la brutalidad del capitalismo prohibía prácticamente la expresión de la libertad de cada cual, a causa del desempleo y de la pobreza.

Resulta evidente que nunca los miembros de nuestros grupos de investigación salieron de ese bosquejo a grandes rasgos de un plan. Todos piensan todavía en todo momento que su trabajo, si no el trabajo en general, es la condición, si no de su libertad, al menos de su autonomía social más elemental. Como en la tradición

2. Después de Auschwitz, ya no es posible escribir «el trabajo es la libertad»; pero esa fórmula habría podido convenir a toda una tradición de la Ilustración.

3. A. Smith, citado por D. Méda, ibidem, p. 69.

del movimiento obrero, piensan que la cualificación incrementa esa autonomía y así lo afirman con fuerza los formadores de adultos con los que hemos trabajado. En un mundo profesional tan ampliamente femenino, la crítica de las condiciones de trabajo nunca desembocó en una pérdida de confianza en el trabajo como condición de la autonomía y de la libertad; todas esas mujeres cualificadas saben lo que deben al trabajo, y las nostalgias por la familia tradicional que a veces despuntan nunca las hacen volver a esa constatación. Por ende, resulta evidente que el trabajo es el que posee al individuo, y todos denuncian el escándalo de la precariedad y de la proletarización de los asistentes que invaden algunos de los ámbitos que hemos estudiado. Los más directamente confrontados con los problemas del trabajo y del empleo, los formadores de adultos y los trabajadores sociales, persisten en pensar que el trabajo es la única manera de ser autónomo, de «reembolsar su deuda» cuando se reciben ayudas sociales; es la única manera de salir de una asistencia constantemente denunciada. Según ese mismo planteamiento, los trabajadores sociales son relativamente indulgentes; saben que los empleos eventualmente ofrecidos a sus «clientes» son penosos y mal pagados, pero persisten en creer que el «trabajo abstracto», no importa qué trabajo, sigue siendo una condición fundamental de la autonomía y de la dignidad. La utopía de una sociedad regulada tan sólo por las necesidades es muy discreta; el tema del excedente de existencia parece ser sólo aceptable para aquellos que no pueden trabajar; y la querella acerca de «verdaderos» y «falsos» pobres no está cerca de agotarse. Los formadores de adultos discapacitados incluso son extremadamente críticos respecto de excesos y efectos perversos de la asistencia y de la pugna entre víctimas cuando denuncian el hecho que puede ser más ventajoso: ser discapacitado antes que trabajar.

Los propios profesores hacen del trabajo un criterio esencial de justicia situándose, mucho más de cuanto creen, en una tradición filosófica liberal. Piensan que las desigualdades escolares son justas, tan pronto como éstas no sancionan más que las desigualdades en el trabajo que incluye a los alumnos en su tarea. Es perfectamente justo calificar con 15 a un alumno y con 10 a otro, ya que el primero trabajó más que el segundo, y «libremente» decidió dedicar más tiempo a su trabajo. Por otra parte, todos los comentarios que constan en los boletines escolares remarcan ese punto: falta de trabajo, falta de método... El alumno es tratado como un sujeto libre, igual

que todos, que no debe ser humillado por un dictamen escolar que no antepone otra cosa que su libertad de trabajar o no. Desde luego, nadie cree que el desempeño escolar es resultante sólo del trabajo; pero esa ficción estructura un principio de justicia esencial, pues permite tomar en consideración, a la vez, que los individuos son iguales en principio y que todos pueden ocupar posiciones desiguales de hecho, en función de su trabajo. El retroceso de las argumentaciones en términos de dones y talentos abrió incluso pleno espacio al trabajo como único principio capaz de articular la igualdad fundamental de todos los individuos con sus desigualdades funcionales o, para decirlo de otro modo, de justificar las desigualdades, justas porque reposan sobre un trabajo emprendido libremente.[4]

En el trabajo sobre los otros, esa ficción del trabajo funciona menos como una disciplina y como una exaltación de las virtudes del trabajo que bajo la forma de un fundamento de la crítica. Sería bueno que cada individuo trabajase y recibiera un salario justo; y nada cambió en gran medida desde la «edad dorada» del valor trabajo en la sociedad industrial. Toda la casuística concerniente a buenos y malos pobres, causas del fracaso escolar de tal o cual alumno, y hasta al compromiso del enfermo en su restablecimiento, se estructura sin siquiera saberlo sobre el hecho de que el trabajo es la única propiedad del individuo, su única «capacibilidad», diría Sen.[5] Y lo que vale para los objetos del trabajo sobre los otros *a fortiori* vale para los propios trabajadores. De igual modo no hay declaración lírica alguna acerca de las virtudes del trabajo, ninguna nostalgia de un mundo perdido, sino un hecho que parece evidente: el trabajo es un equivalente general de justicia en una sociedad donde se define a los individuos en primer lugar por su libertad. Por ejemplo, los trabajadores sociales insisten menos en las virtudes del trabajo mismo que en su rol regulador, porque el interés por el trabajo mengua las «pasiones» engendradas por la ociosidad; el trabajo obliga, así, a ser responsable de uno mismo.[6] Pero ese rol civili-

4. Al respecto, los docentes son discípulos de Rawls, sin saberlo. Cf. J.-P. Dupuy, «Les inégalités justes selon John Rawls», en J. Affichard y J.-B. de Foucault (comps.), *Justice sociale et inégalités*. París, Éditions Esprit, 1992.

5. A. Sen, *Repenser l'inégalité*. París, Seuil, 2000.

6. Acerca del rol «civilizador» de los intereses, cf. A. Hirschman, *Les passions et les intérêts. Justifications politiques du capitalisme avant son apogée*. París, PUF, 1980.

zador del trabajo es un lema mucho menos utilizado que el de su rol liberador.

De hecho, todo lo anterior es ostensible, y no necesita ser explicitado en un universo de trabajadores siempre dispuestos a denunciar las desigualdades injustas, aquellas que no están ligadas al trabajo, aquellas que derivan de los juegos de Bolsa y de las «burbujas» financieras. Incluso para los más radicales, el trabajo sigue siendo el fundamento de un contrato que asocia a individuos libres, y no se consideran injustas todas las desigualdades. Por ejemplo, nunca se mostró más fuerte el tema de la participación política y de la ciudadanía que el del trabajo, y también incluimos en ello la crítica de los puntos débiles y los defectos de los hombres políticos que parecen mucho menos escandalosos que el desempleo o los excesos de la asistencia. No quiero hacer decir al material compilado en esta investigación más de lo que dice; pero, en cualquiera de los casos, eso es lo que dice.

El trabajo como realización de uno mismo

La segunda dimensión del trabajo es más antropológica que política. El trabajo definido como *creatividad humana*, como realización de uno mismo, fue puesto en evidencia por Hegel y por Marx. En cuanto al Weber de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, aunque no da al trabajo un estatuto antropológico específico, lo concibe como un momento central de la racionalización ética y de la modernidad en el momento en que se convierte en una forma de consumación religiosa en el mundo.

En el siglo XIX, el trabajo deja de ser «abstracto», deja de ser una simple fuerza de trabajo mensurable, para volverse la expresión por excelencia de la creatividad humana. Es la expresión en la práctica de las capacidades humanas de controlar la naturaleza, la objetivación del espíritu, que ya no está situado en las leyes de la naturaleza ni en un alma fuera del mundo, sino en la acción misma. El sujeto no se reconoce por sí solo más que en su trabajo y en sus relaciones con los demás mediatizadas por el trabajo o consideradas en sí mismas como un trabajo de reconocimiento. A menor distancia con respecto a una actividad racional y bajo control corresponde una mayor tendencia a esa objetivación, porque el mundo producido de ese modo se vuelve plenamente humano. Transfor-

mando el mundo, el sujeto se transforma, se produce, se reconoce en sus obras.[7]

La versión marxista de esa antropología del trabajo es más familiar para los sociólogos que la de Hegel, en la medida en que deja en evidencia todos los factores económicos y sociales que impiden la realización de uno mismo en su trabajo. El capitalismo aliena el trabajo porque separa al trabajador de sus obras y del sentido de su trabajo. De hecho, lo que aliena el trabajo y desposee al trabajador es esa dimensión del trabajo mencionada anteriormente: su reducción a un valor de intercambio en un mundo dominado por la explotación y por la injerencia del trabajo abstracto sobre el trabajo concreto. Sin embargo, sigue en pie que para Marx «la historia *que se da en llamar universal* no es otra cosa que la generación del hombre merced al trabajo humano, nada más que el devenir de la naturaleza para el hombre».[8] En el trabajo, cada cual plasma su individualidad en el seno de una actividad social útil para los demás y cada cual debe ser reconocido por esa utilidad. «En mi actividad individual realizo y afirmo mi verdadera naturaleza, mi sociabilidad humana. Nuestras producciones serían sendos espejos en los que nuestros seres irradiarían uno hacia el otro», escribe Marx.[9] Es difícil imaginar una representación más lírica del trabajo plenamente consumado, una representación cuyo «encantamiento» funda la crítica del trabajo real. ¿Cómo criticar el trabajo real cuando era una maldición o una mercadería; cómo tolerarlo cuando se concibe el trabajo como la esencia misma de la humanidad?

Hubo muchas glosas acerca del valor trabajo insistentes en que los individuos no construirían (o ya no lo harían más) su identidad sólo a partir del trabajo o, de manera más trivial, porque preferirían los esparcimientos y la vida de familia al trabajo. Esas observaciones, sin duda sensatas, no permiten obtener como conclusión el fin del trabajo.[10] Por una parte, hace falta cierta ingenuidad his-

7. A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*. París, Le Cerf, 2000.

8. K. Marx, *Ébauche d'une critique de l'économie politique*, en *Œuvres*, «Économie», tomo 2. París, Gallimard, La Pléiade, 1979, p. 89, reproducido en D. Mesa, *Une valeur envoie de disparition*, *op. cit.* México, Siglo XXI.

9. Citado por Méda, ibidem, p. 103.

10. C. Baudelot y M. Gollac, *Le travail ne fait pas le bonheur, mais il y contribue*, en *Sciences Humaines*, agosto-septiembre de 1997.

tórica para pensar que esa antropología positiva del trabajo era para gran cantidad de trabajadores industriales otra cosa que una suerte de sueño o de consuelo ante la necesidad de sobrevivir en una sociedad industrial donde el trabajo achataba la vida. La conciencia orgullosa del trabajo no era expresión de una experiencia siempre expandida del trabajo, sino una fuerte aspiración y una crítica del trabajo real, una suerte de valorización contra su trabajo.[11] Por otra parte, ya no es razonable oponer el «individualismo contemporáneo» a esa antropología del trabajo por la simple razón de que cuanto más buscan los individuos su despliegue y su autenticidad, en mayor medida esperan del trabajo que los colme en ese aspecto. A mayores expectativas acerca del trabajo, mayores las críticas a sus condiciones de realización.

En ese punto, nuestro material no da lugar a ambigüedades, por más limitado que sea: no sólo se considera un modo de compromiso de uno mismo –lo contrario a un trabajo «mecánico»– el trabajo sobre los otros, sino que incluso los individuos afirman que ese trabajo no es posible, excepto en la medida en que se vivencie como un modo de realización personal. Las dimensiones técnicas y las dimensiones sociales del trabajo, que permanecían relativamente disociadas en el trabajo industrial son casi totalmente confundidas ya que la técnica, cuando puede haberla, alcanza directamente a un objeto humano. Y cuando la técnica se vuelve autónoma se la acusa de ser inhumana, como hacen las enfermeras. Por un lado, las clases medias cualificadas con las que hemos trabajado comparten los valores individualistas y «narcisistas» del despliegue y la autenticidad personales y los involucran en su trabajo. Por el otro lado, ese trabajo únicamente puede realizarse si se moviliza la subjetividad propia. Esa afirmación no implica, desde luego, que no haya muchos otros motivos para trabajar, en especial el salario; pero no es pecar de ingenuo, recordar la fuerza del compromiso subjetivo del trabajador, mientras que entraña singular ingenuidad imaginar una sociedad donde el trabajo fuese toda la identidad y toda la cultura.[12]

11. Cf. A. Touraine *et al.*, *Le mouvement ouvrier*. París, Fayard, 1984.

12. Desde ese punto de vista, causará sorpresa la ligereza con que ciertos sociólogos retoman la diferencia entre tarea y obra, como si la obra no estuviera fundamentalmente ligada a una concepción aristocrática del trabajo, que suele permitir un excurso por Grecia.

Recordando la decadencia de la ética protestante y del sentido de predestinación, Weber escribía: el trabajo «tiene tendencia a asociarse con las pasiones más agonísticas; eso le confiere el carácter de un deporte, de una petrificación mecánica, ratificada por una suerte de vanidad».[13] Si bien los debates de nuestros grupos de investigación confirman ampliamente la decadencia casi total de las motivaciones religiosas de profesiones que sin embargo derivan casi todas de un universo religioso o por lo menos sagrado, ello no significa que confirmen el juicio de Weber. Incluso es al contrario; la desaparición de la vocación religiosa o militante no fue remplazada por un puro instrumentalismo. Por supuesto, todos trabajan para que se les pague; pero a la vez todos, formadores, docentes, enfermeras, trabajadores sociales, mediadores, buscan en su trabajo una forma de realización personal. Todos piensan que se trabaja con lo que se es y que la autenticidad y el compromiso subjetivo son esenciales para llevar a cabo su actividad. Todos piensan que no pueden promover a los otros como sujetos a menos que ellos mismos sean sujetos. En ese sentido, la desaparición de la vocación «sagrada» no dejó lugar al vacío, sino que abrió una búsqueda –a veces de índole obsesiva– de plasmación y realización de sí mismo. Engendra una conciencia romántica acerca del Yo. La fórmula más banal afirma que para hacer ese tipo de trabajo hace falta tener cierto tipo de carácter o de personalidad, hace falta ser capaz de brindar su «carga afectiva». El obrero especializado de estos tiempos modernos puede pensar en otra cosa que en su tarea; no sucede lo mismo con el maestro o la enfermera.

También en ese caso, la afirmación de dicha dimensión del trabajo es menos ostensible en una suerte de despliegue de lirismo respecto de la dicha de trabajar que en la crítica recurrente contra todo lo que obstaculiza la realización de lo que se sigue vivenciando como una vocación personal: el peso de la organización, la ausencia de recursos, la falta de tiempo, la falta de formación «psicológica»...[14] En todos los casos, en tanto moviliza a la persona, la

13. M. Weber, *L'Étique protestante et l'esprit du capitalisme*, trad. al francés. París, Plon, 1964, p. 251 [*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península, 1969].

14. M. Gollac y S. Wolkoff, «Intensité et fragilité», en G. Jeannot y P. Veltz (comps.), *Le travail entre l'entreprise et la cité*. La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2001. De todos modos, la fuerza de las críticas dirigidas a las condiciones de trabajo

relación se muestra como lo mejor del oficio, como su objetivo más profundo; y la demanda de reconocimiento no es más que la expresión de las dificultades ligadas al carácter íntimo, personal y diríase secreto de ese trabajo sobre los otros. Como ya hemos visto, también suele percibirse esa vocación y ese compromiso como pesados fardos, en tanto parecen ser imperativos funcionales, movilizaciones del Yo mucho más imperiosas, ya que los individuos procuran protegerse de ellas, intentan pensar en otra cosa, vivir lejos de su lugar de trabajo, romper lazos, «quitarse el delantal», en el idioma de las enfermeras.[15] Para todos el problema es olvidar un trabajo que tiende a devorar la personalidad. La alienación por obra del trabajo es menos descrita como privación del sentido de trabajo –así sucede con la tradición marxista de crítica del trabajo industrial–[16] que como un exceso de *Besetzung* que terminaría por vaciar del todo la personalidad. También para muchos el trabajo sobre los otros no es posible y soportable cuando se hace demasiado rutinario, cuando ya no tiene más sentido subjetivo, cuando los individuos no llegan a motivarse lo suficiente para motivar a los demás. Por ende, es necesario que el trabajador termine por encontrar una justa distancia entre compromiso y desvinculación, entre empatía e indiferencia.[17]

Desde luego, los actores que hemos estudiado ya no creen mucho en los grandes relatos del trabajo y del progreso. En efecto, no se reconocen en los murales de Diego Rivera o en la pintura de Fernand Léger, excepto tal vez algunos integrantes de nuestro grupo de formadores de adultos. El *pathos* histórico de esa representación está en cierta medida fuera de época porque los individuos no creen que el trabajo sea un modo de plasmación del Hombre. En cambio, creen profundamente que el trabajo es un modo de realización personal, un modo de realización de cada uno de ellos. De-

y a la precariedad no puede llevar a que se ignore implícitamente las antiguas condiciones de trabajo cualificadas como fordistas, y con ello inducir a una crítica conservadora. Véase, por ejemplo, J.-P. Le Goff, *Le mythe de l'entreprise. Critique de l'idéologie manageriale*. París, La Découverte, 1992.

15. F. Nusing, *The Nursing Profession*. Chicago, John Wiley, 1966.

16. J. Israël, *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine*. París, Anthropos, 1972.

17. Acerca del tema de la distancia correcta, cf. E. Hugues, «Le drame social du travail», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 115, 1996.

cir que el valor trabajo desapareció equivaldría poco más o menos a pretender que los sentimientos religiosos ya no existen desde el fracaso de la cruzada de los niños o el final de las guerras de religión en Europa, a excepción de Irlanda del Norte. Al igual que la vocación, ese valor dejó el cielo de los místicos y de los eslóganes colectivos para anidarse en las exigencias más profundas de cada cual. Durante mucho tiempo se opuso tarea a obra; en el trabajo sobre los otros, los valores aristocráticos de la obra se impusieron como valores comunes y democráticos. Por otra parte, se presentan esos modelos que los profesores de primaria ponen en práctica cuando quieren que sus alumnos «expandan su personalidad» en su trabajo, en desmedro de la antigua pedagogía del «sentido del esfuerzo» excluyente. Por más que nuestro material no pueda apuntalar esa tesis, no se impide pensar que el proceso de subjetivación del valor trabajo está asociado a la feminización de todas las actividades estudiadas, por lo cual la experiencia de los hombres se proyecta de mejor gana en un escenario histórico, y hasta heroico, que la propia de las mujeres, más interiorizada y más subjetiva.

El trabajo como solidaridad

El trabajo crea lazos funcionales de dependencia y, más concretamente, da acceso a derechos y protecciones. Karl Polanyi y Robert Castel demostraron, más tarde, que desde ese punto de vista el puro mercado de trabajo era una ficción, pues ese mercado siempre está encuadrado dentro de una tablilla, da acceso a derechos sociales y engendra solidaridades que sobrepasan muy ampliamente los meros lazos concretos de los trabajadores entre sí.[18] La dimensión que nos interesa aquí, tan cercana como se pueda a la experiencia de los actores, es menos la de formas generales de la solidaridad y del Estado proveedor que las del estatuto y de la identidad de los trabajadores.

Una primera constatación se impone. Todos los actores que hemos estudiado, a excepción de los mediadores, son definidos por

18. R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Chroniques du salariat*. París, Fayard, 1995; K. Polanyi, *La grande transformation. Aux origines économiques et politiques de notre temps*. París, Gallimard, 1983.

sistemas estatutarios y modalidades de regulación extremadamente rigurosos. Aun antes de saber si uno tiene frente a sí verdaderas profesiones, hace falta por lo menos constatar que todos están subsumidos en sistemas profesionales concebidos como mercados de trabajo cerrados en los cuales las metas de cualificación y de diplomas son esenciales.[19] Incluso sucede que esa cualificación negociada mediante acuerdos, convenios y diplomas estatales sea el verdadero criterio de unidad, como en los oficios del trabajo social y de la animación. Y, por cuanto hemos podido juzgar, sería extremadamente ligero considerar meros individuos a esos trabajadores, ya que las metas estatutarias en común son fundamentales; basta con recordar el tratamiento reservado a quienes no cuentan con estatuto, como los mediadores, y por lo demás hay casos en los que la acción sindical no se concentra más que en ese único punto: defender el nivel de acceso a la profesión. Desde ese punto de vista, nada autoriza a afirmar que la identidad colectiva de esos trabajadores se diluyó por completo y que es del todo extraña a la identidad de por sí de cada individuo. Como ya se ha visto, el espíritu de cuerpo no es una quimera.

Sin duda, los profesores ya no forman un ejército republicano en marcha, sindicado en el SIN y dotado por la CAMIF; tampoco enfermeras ni asistentes sociales son regimientos de solteras devotas. Con ese tipo de trabajadores sucede como con los obreros; los modos de vida, las culturas y los lazos comunitarios se desligaron paulatinamente de las meras relaciones de trabajo. El trabajo ya no se muestra como un fenómeno social total que explica a la vez la identidad de los individuos, sus modos de vida, sus representaciones sociales y sus compromisos ideológicos y políticos.[20] En ese sentido, y únicamente en ese sentido, puede haber una decadencia del trabajo, pues el trabajo ya no parece ser una categoría genérica superior, la variable fundamental, la que se impone sobre todas las restantes y las explica. Otras identidades se revelaron igualmente tan «explicativas» como el estatus socioprofesional: edad, sexo, cultura y a veces incluso las opciones de vida... Además, los avan-

19. C. Paradeise, «Les professions comme marchés du travail fermés», en *Sociologie et Société*, 20, 2, 1998.

20. F. Dubet, «Le travail et ses sociologues», en A. Pouchet, *40 ans de sociologie du travail*. París, Elsevier, 2001.

ces de la estadística y de los cómputos sociales ya no permiten darnos por satisfechos con una imagen simple en la cual la clase obrera parecería serlo todo, a la vez que aquello que explicaba las conductas y las opiniones de los actores y aquello que los sociólogos debían explicar. Todos los individuos con los que hemos trabajado se sienten definidos por el trabajo y ninguno se siente menoscabado en su totalidad.

Pero esa suerte de embrollo de identidades nada de peculiar tiene en el mundo del trabajo sobre los otros que sucede al orden de las instituciones. Suelen discernirse en él exactamente las mismas transformaciones que las de muchas otras actividades laborales. Para empezar, la relación directa con la clientela, que incide tanto sobre los antiguos programas institucionales como sobre las actividades de producción, habida cuenta de que el trabajo obrero está en relación cada vez más directa con los clientes.[21] En todas partes, el trabajo social también se desvincula paulatinamente del trabajo prescrito; y los individuos ya no pueden atenerse a cumplir sólo con su rol, porque suelen desearlo y porque su trabajo lo exige.[22] En todas partes se impone el «nuevo espíritu del capitalismo», movilizando cualidades personales tanto como competencias técnicas.[23] En todas partes, por detrás de los marcos sociales hiperorganizados, hiperburocráticos e hipercontrolados, la realidad del trabajo es inventada por individuos que deben innovar y arbitrar para que se realice el trabajo.[24] Es inútil prolongar la lista para comprender que el trabajo sobre los demás forma parte de los cambios generales del trabajo. En todos los casos, el trabajo se vuelve «policentrado», como escribe Yves Clot; moviliza lógicas heterogéneas convocando al sujeto para que éste cree una unidad y una coherencia que la organización y la técnica ya no le proporcionan.[25]

21. D. Goux y E. Maurin, «La nouvelle condition ouvrière». París, nota de la Fondation Saint-Simon, 1998.

22. P. Veltz y P. Zarifian, «Vers de nouveaux modèles d'organisation», en *Sociologie du Travail*, 1, 1993.

23. L. Boltanski y E. Chiapiello, *Le nouvel esprit du capitalisme*. París, Gallimard, 1999, M. Maruani y E. Reynaud, *Sociologie de l'emploi*. París, La Découverte, 1993.

24. D. Monjardet, *Ce que fait la police*. París, La Découverte, 1993.

25. Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*. París, PUF, 1999.

A fin de cuentas, no sólo el trabajo sobre los otros es un trabajo como los otros, sino que incluso uno podría preguntarse si no se vuelve una figura ejemplar o exacerbada del trabajo «banal» en nuestros días, cuando uno considera que es difícil arbitrar entre el mundo objetivo de maquinarias y técnicas y, por otro lado, el de las relaciones sociales, cuando las personalidades forman cada vez más parte de la fuerza de trabajo, cuando uno pasa gran parte de su tiempo aplicando reglas generales a situaciones e individuos específicos... Indudablemente no hace falta exagerar en ese sentido, pues nada prueba que un solo tipo de trabajo se imponga como tipo único de producción. Sin embargo, el trabajo sobre los otros es en efecto menos original de lo que creen sus actores, quienes no pueden librarse de cierto romanticismo de los orígenes.

Oficio, rol, personalidad

El problema de la índole de la cualificación del trabajador y del trabajo no es nuevo –Freidmann y Naville ya discutían al respecto– ni específico del trabajo sobre los otros. En cambio, puede considerarse que es especialmente agudo en un tipo de actividad que moviliza más conocimientos generales y disposiciones personales que competencias técnicas definidas, tal como existen en el mundo de la producción de objetos.

Tres conjuntos

La cualificación del trabajador tiene estribaciones en cierta cantidad de dimensiones. Puede considerarse que el *oficio* es una cualificación social «sustancial» perteneciente a la persona al término de un aprendizaje metódico y completo. Ese oficio puede o no ser una profesión en función de su grado de reconocimiento institucional y de la autonomía que otorgue a quien la posee y puede exportarla de un contexto laboral a otro. Tener un oficio es ser capaz de producir un trabajo autónomo y previsible en contextos diferentes. El *rol*, noción que parece preferible a la de competencia, más vaga, deriva de la posición del individuo en la organización. El rol es «relacionista», no pertenece a la persona sino al lugar que se le da en la organización del trabajo. De manera general, para reto-

mar los análisis de Touraine, el mundo de la producción pasó del oficio, donde la cualificación está adherida a la persona, al rol, en el cual la cualificación se liga al puesto laboral definido por la organización de la empresa y del taller.[26] Por último, puede considerarse que el trabajo sobre los otros también está definido por la *personalidad*, por características que directamente no son atribuibles al aprendizaje de técnicas y procedimientos, ni sólo a la definición del rol, sino a la capacidad de establecer relaciones que se juzga convenientes y eficaces con los «objetos» del trabajo sobre los otros: los individuos. Usualmente se denomina *savoir être* a ese saber proveniente de la socialización del individuo, de su experiencia profesional, de sus capacidades de compromiso y de autocontrol, de ese conjunto de aptitudes que los trabajadores sociales citan cuando se definen como «técnicos de la relación», o de lo que sugieren los docentes cuando hablan de la «autoridad natural»:

Personalidad
realización personal

COMPETENCIAS

Rol		*Oficio*
lugar en la organización		capacidades técnicas autónomas

De hecho, el término *competencias* es el más vago, circunstancia que acaso explique por una parte su éxito, porque se concibe como la síntesis, a la vez práctica e interiorizada por los individuos, de todas las dimensiones que constituyen su experiencia. Entonces, se define la competencia por medio de la capacidad de construir su propio trabajo.[27] Por ese motivo, el listado de competencias esperadas entre los *savoir être* y los *savoir faire* puede ser infinita. Así, Bruno Hérault se «entretuvo» en definir las compe-

26. A. Touraine, *La conscience ouvrière*. París, Seuil, 1964.
27. M. Maurice, «La qualification comme rapport social: à propos de la qualification comme mise en forme du travail», en R. Salais y L. Thévenot (comps.), *Le travail: marché, règles, conventions*. París, Economica, 1986.

tencias reales y esperadas de las enfermeras.[28] Citemos rápidamente: el trabajador debe conocer las finalidades de la organización (competencia social); debe conocer los recursos con que cuenta (competencia pragmática); debe conocer las normas y las reglas (competencia procesal); debe aprehender los valores de la organización (competencia ética y axiológica); debe estar en condiciones de evaluar los resultados de su acción (competencia evaluativa)... Sin duda, podrían haberse sumado algunas otras competencias a ese listado; entre ellas, una competencia para la autonomía, para congregar todas esas competencias, y una competencia para la motivación que traiga aparejados a la vez un refuerzo de las expectativas de motivación y una crisis latente de las motivaciones.[29] Esas categorías son útiles cuando permiten comprender la distancia existente entre la cualificación reconocida por un diploma formalmente sancionado y la competencia, que es una sedimentación de experiencias, un «arte» o una entrada en actividad de uno mismo.[30]

En todos los ámbitos que hemos estudiado, a excepción del correspondiente a los formadores de adultos, donde domina el oficio, está presente el mismo debate acerca de la distancia entre la formación y la cualificación, por una parte, y por la otra la experiencia profesional. En todas partes, en los IUFM, en las escuelas de enfermería y en los institutos de formación de los trabajadores sociales, los alumnos y los antiguos alumnos resaltan la distancia entre teoría y práctica, entre cursos y residencias o las primeras experiencias profesionales. No es infrecuente que los alumnos y los nuevos profesionales declaren sin ambages no haber aprendido nada verdaderamente útil en la escuela, que todo se adquirió en las residencias, en función de los lugares donde se realizaron dichas residencias y la acogida de los colegas. Tampoco es infrecuente que ese juicio se atenúe con el paso de los años, cuando los recuerdos «teóricos» llegan a echar luz sobre prácticas y experiencias profesionales mejor

28. B. Hérault, «Les travailleurs et leur qualification: de la spécialité à la compétence», en *Sociologie santé*, 1, 1997.

29. C. Lévy-Leboyer, *La crise des motivations*. París, PUF, 1990.

30. Cf. L. Demailly, «La qualification et la compétence professionnelle des enseignants», en *Sociologie du Travail*, 1, 1987; C. Dubar, «La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence», en *Sociologie du Travail*, 2, 1996; J.-D. Reynaud, «Le management par les compétences: un essai d'analyse», en *Sociologie du Travail*, 1, 2001.

dominadas, o a interrogarlas: «En el fondo, no fue completamente inútil». En cuanto a los formadores, si bien sus pareceres son menos crueles, comparten el mismo juicio y se alzan en la búsqueda obcecada de una adecuación de la formación y de los empleos, en pleno deseo de mantener una distancia teórica, garante del valor del diploma y de los estatutos en la dimensión de las convenciones y de las negociaciones colectivas. Ese problema de la distancia entre las cualificaciones reconocidas y las competencias efectivas no es tan nuevo como suele creerse.[31] Después de todo, la formación no sería verdaderamente adecuada más que en la medida en que formaría formadores y, por otra parte, eso motivó que en el caso de algunos actores, algunos grupos de profesores de filosofía por ejemplo, rechacen cualquier formación pedagógica, ya que todos los conocimientos teóricos tienen reputación de fundar la totalidad de la práctica de la filosofía, como si cada uno fuera a la vez Kant y Platón adultos dirigiéndose a los jóvenes Kant y Platón.

Todos esos temas son comunes a la sociología del trabajo, pero son exacerbados en el ámbito del trabajo sobre los otros porque las distintas dimensiones de la experiencia laboral se sitúan en registros extremadamente distintos. Todo lo derivado del oficio remite en ella a conocimientos generales y a un estatuto que estructuran la capacidad de control, pues el oficio asienta una parte de la autoridad sobre los demás. Sé de matemáticas o de cableado, ustedes no; sé poner inyecciones, dejen que haga lo mío; ustedes deben obedecerme para obtener una prestación... El rol remite a una dimensión y a una legitimidad sensiblemente diferentes, pues se apoya menos sobre la competencia técnica que sobre los recursos de que disponen los actores en función de su lugar en la organización, recursos que dependen también de competencias organizacionales y de atributos específicos como la antigüedad en la organización, la índole de la organización, su lugar en el «mercado», la habilidad estratégica del individuo en sus relaciones con los colegas y su capacidad de esgrimir algunas amenazas... Por último, la personalidad se sitúa en otra tesitura que, a falta de algo mejor, puede definirse como «rasgos de carácter»: capacidades de empatía, virtudes de compromiso y de resistencia, de paciencia y de «motivación»... Todos los

31. C. Paradeise e Y. Lichtenberger, «Compétences, compétence», en *Sociologie du Travail*, 1, 2000.

relatos recogidos durante el transcurso de esta investigación no dejan de poner en juego esas distintas dimensiones.

Tres grandes tipos de tensiones y de críticas dominan todos los debates de los grupos. El primero contrapone la personalidad «inadecuada» al oficio. Es la inagotable historia del docente experto en su materia, hasta erudito, que revela ser incapaz de soportar a los alumnos o a quien los alumnos no soportan porque es «sádico» o un «enajenado». O bien la del docente que hace tal esfuerzo consigo mismo para enseñar que no logra dar el lugar correcto a su profesión y se precipita en la «depresión». Ésas son las historias de las mejores alumnas de las escuelas de enfermería que no consiguen soportar el sufrimiento y la muerte y rompen con ese oficio o «huyen» a situaciones más tolerables. También son esas historias de educadores que se acercan a los niños de manera «ambigua» o «perversa», o que parecen identificarse tanto con sus clientes que terminan por parecérseles, o bien de aquellos que les rehúyen y se toman por terapeutas o por burócratas... Respecto a los mediadores, su personalidad está todavía más fuertemente expuesta y se sienten inmediatamente «hechos para eso, o no». Otro tipo de relato enfatiza sin cesar la inadecuación del rol y del oficio. La organización impide cumplir con el oficio, «me deja destruido», dicen todos los que tienen la impresión de hacer algo distinto a lo que esperaban. Es el principio de decepción de los nuevos docentes que imparten más disciplina que clases, cuyos alumnos nunca alcanzan el nivel esperado. Es el caso de los trabajadores sociales que consolidan expedientes día y noche, que «siguen la estadística» cuando lo que deseaban era «trabajar con la relación». También vemos a las enfermeras, que querían cuidar a enfermos y hacen el papelerío y siempre van al trote. Con todo, el rol no se corresponde mejor con el oficio cuando la organización es demasiado endeble, cuando es el «despelote» (*bordel*), cuando cada cual va por su lado, cuando «ni siquiera sé qué se espera de mí». Por último, está toda la distancia entre el rol y la personalidad que suele abrir un territorio infinito de quejas y críticas contra la brutalidad de la organización y, sobre todo, contra el hecho de que no reconoce lo mejor del trabajo producido. Mientras el rol debe proteger al oficio, también debe permitir el reconocimiento de la personalidad. En todo momento uno puede oponerse al manejo del personal por el mérito, eso no impide que deba reconocerse la calidad del trabajo y del compromiso de cada cual. Nos agotaríamos sólo de contar las his-

©gedisa

torias de esos docentes «desalentados» por haberse movilizado durante largos años, por haber dado mucho más de lo que se esperaba de ellos, quienes al fin de cuentas no ganaron «ni un agradecimiento, ni una sonrisa, ni un franco más». En este caso no volveremos al juego de críticas que estructura la vida de los servicios hospitalarios y al sentimiento de desprecio experimentado por las enfermeras que se esfuerzan por dar a los enfermos más de lo que exigen su mero trabajo y rol. Las quejas son exactamente las mismas entre los trabajadores sociales, y están hipertrofiadas en los mediadores, que no piensan trabajar más que con su personalidad y mendigan el más mínimo reconocimiento de una organización a la que no pertenecen en verdad. En todos esos casos, el sentimiento de ser despreciado es tanto más vívido y se muestra mucho más legítimo pues, más allá del desprecio por los trabajadores implicados, los despreciados serían los alumnos, los enfermos, los casos sociales, ya que se desdeña precisamente a los trabajadores que se esfuerzan por reconocerlos.

Una paulatina separación

Volvamos por un instante al modelo del programa institucional. Puede considerarse que, en ese tipo puro, los tres componentes (oficio, rol, personalidad) están fuertemente integrados por causa del compromiso personal, en forma de vocación, con el oficio. También por causa de la «sencillez» de la organización, relativamente burocrática según un modelo de regulación «serial»: todos los individuos comparables hacen las mismas cosas; en todo caso, piensan que los otros hacen los mismo que ellos porque comparten oficio, modelos y convicciones idénticos.[32] Esa homogeneidad interna es muy fuerte, pues la institución se protege de los desórdenes seglares y afirma la unidad de valores que la fundan. Sin duda hay una cuota de simplificación extrema y de ilusión retrospectiva en esa representación; pero es útil para ordenar las distintas experiencias que hemos estudiado. Quienes se hallan más cerca del programa institucional son los formadores de adultos y los maestros. En ambos

32. Respecto de la división del trabajo en la escuela, cf. B. Berstein, *Classes et pédagogies: visibles et invisibles*. París, OCDE, 1975.

casos –especialmente en el primero, aunque sea excepcional– se da una prioridad absoluta al oficio. La experiencia se estabiliza alrededor del oficio. Ya sea adquirido en la formación o resultado de la experiencia acumulada, el oficio reposa sobre concepciones compartidas, las cuales se encuentran en el meollo de la identidad de todos. Se sabe qué es un buen maestro, tanto como se sabe qué es un buen operador informático. Se sabe que el primero «lleva adelante su grupo», no tiene conflictos con los padres y sus colegas, también que sus alumnos avanzan. Por otra parte, se reconoce a los alumnos pasados por su clase; llevan su marca distintiva. Los problemas de los alumnos son remitidos al oficio y siempre puede imaginarse otras maneras de obrar. Las relaciones profesionales, en una organización ligera y «democrática», no afectan en nada a la autonomía del oficio. Se piensa en oficio cuando se cree que una parte de las respuestas reside en el oficio de por sí. Además, el dominio sobre ese oficio proporciona un sentimiento de libertad y de autonomía, ya que es susceptible de trasposición. No es infrecuente que los maestros pidan cambiar de grado para renovar su oficio, trasponerlo a otros niveles y otros contextos. La personalidad y el rol en la organización, el «resto», prolongan el oficio más de cuanto lo contradicen; y la experiencia profesional puede vivenciarse como cansadora o rutinaria, no es percibida, bajo ningún aspecto, como una experiencia trágica. Es más bien una experiencia estratificada, ya que el oficio puede bastarse a sí mismo y es importante no llegar a ser engullido por él. Bajo la óptica de los formadores de adultos, el oficio también es el centro de la experiencia de trabajo. El buen informático domina suficientemente la informática para entender que es una herramienta accesible a los individuos formados a partir de sus necesidades y no de los requisitos teóricos de la informática. Ese dominio permite ponerse en el lugar de los otros, que son adultos y por ende pares, sin perder autoridad. Como se ha visto, en ese ámbito los formadores de adultos tenían tendencia a subestimar los problemas de nivel y de discapacidad de los adultos cuya carga poseían y que en la mayor parte de los casos los problemas de unos y otros eran abordados en términos de aprendizaje y de oficio, a falta de una negativa a tomarlos en consideración cuando no entraban en ese marco; cuando la relación es demasiado pesada, se cuenta con los «psi». En los casos de los profesores de educación primaria y de los formadores, el oficio se establece a partir de una relativa capacidad de objetivar el trabajo producido. Acaso eso sea lo que explica

que el clima de los grupos de maestros y de formadores que hemos estudiado haya sido mucho más distendido que el de los demás profesionales, pues todo transcurre como si el oficio diera una consistencia a la identidad profesional. Aunque todo puede discutirse, el oficio no, y se impone en amplia medida como factor evidente. Los distintos problemas se jerarquizan y se combinan a partir del oficio; y las diferentes posiciones en los debates son menos vividas según la modalidad del enfrentamiento que según la característica de las sensibilidades personales, de las variaciones sobre un tema común.

Los profesores de secundaria habrán de considerar con pleno derecho que tienen tanto oficio como los maestros y como los formadores de adultos. La gran diferencia se debe a que deben conquistar e imponer ese oficio en un contexto amenazante. Sin duda su oficio existe de modo tan tajante como el de los profesores de primaria, pues todo converge en la necesidad de dictar clases; pero esas mismas clases no son algo adquirido pues la institución no está en condiciones de garantizar su buen desenvolvimiento al recibir a demasiados alumnos que no siguen el juego tal como se espera de ellos. La organización es un elemento gravoso desde fuera merced a los currículos, los exámenes, la obligación de compartir los cursos y los alumnos con los colegas, merced a los problemas de disciplina que rebasan el espacio del aula. Cuanto más desregulada es la situación, más se imponen los problemas de personalidad: en primer lugar, los del docente que debe soportar la situación, que debe motivar a los alumnos, que no puede obrar del todo ni por la vertiente del afecto y la connivencia ni por la de una simple autoridad que volvería demasiado hostil, indiferente o receloso al grupo. Eso sin contar el hecho de que es muy agradable ser amado por los alumnos. En ese contexto, las tres dimensiones de la experiencia profesional se diferencian fuertemente y se distancian tanto más, conforme el contexto de trabajo se aleja de la matriz institucional. Al final, el estatuto y el oficio parecen situarse en dos registros estancos: el estatuto ofrece una unidad que el oficio no asegura. Por lo general, las personas gustan de su oficio –por ejemplo, el contacto con los alumnos– y se lamentan copiosamente de sus condiciones de trabajo: los recursos, los efectivos, el encuadramiento, las reuniones...[33] Da la sensación de que el oficio está sitiado.

33. «Les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Bilan des six premières années d'exercice», en *Note d'information* MEN, DEP, n.º 99, 1999.

La enfermeras están en una situación cercana a ésta, aunque la «objetividad» del oficio sea más fuerte que en los profesores de secundaria. Sin dificultad se sabe qué es una buena enfermera en término de calidad de los cuidados y de seriedad. Sin embargo, vimos que esas cualidades profesionales están lejos de ser suficientes. Por el contrario, todo el trabajo del grupo no dejó de poner en evidencia los límites de ello, especialmente porque sólo el trabajo, así concebido, sitúa bajo una dependencia total respecto a los médicos. Por consiguiente, hace falta extender el oficio hacia las relaciones con los enfermos y la organización de los servicios. De ahí en adelante, la identidad de las enfermeras se desarticula y sólo se reconstituye de manera parcial en función de los servicios y de los ajustes más o menos afortunados entre los servicios y las distintas representaciones del oficio. En muchos de los casos, el oficio ya no es el centro de una experiencia que se desliza, ora hacia el rol definido por la organización, ora hacia la búsqueda de un «rol propio» más «psicológico» que estrictamente médico, ora hacia un estrangulamiento del oficio en los puros gestos técnicos. En esa situación, la experiencia profesional puede permanecer relativamente integrada localmente por el rol regulador de los marcos: horarios, locales y máquinas.[34]

Entre los trabajadores sociales, la matriz institucional gira un grado, ya que se define el oficio por la relación y por la personalidad. De todos modos, con la decadencia del programa institucional, esa «relación» deja de ser una institución por sí sola y corre el riesgo de aislarse en una especie de imitación constante de la terapia psicoanalítica, de una relación «pura» sin otra meta que ella misma. Por otro lado, la puesta en práctica de políticas públicas y de lógicas de servicios construye paulatinamente una verdadera solvencia profesional. Pero se aleja del imaginario institucional del trabajo social en pro de un trabajo político y «burocrático» de manejo de los «casos» y de los sistemas de prestaciones. Los profesionales de la relación se vuelven entonces agentes de las políticas públicas. Y como los trabajadores ven colonizada sin cesar su experiencia por profesionales más fuertes y más legítimos, la unidad del traba-

34. Acerca del rol de las máquinas en la integración, cf. N. Dodier, *Des hommes et des machines. La conscience collective dans les sociétés technicisées*. París, Métailé, 1995.

jo termina por no ponerse a prueba más que en la crítica, en ese mismo movimiento que se esfuerza por aunar una experiencia. En ese caso, y con fuerza mucho mayor que entre los enfermeros y los profesores, no existen más que principios de integración locales; y el tema de la profesión termina por no tener otra realidad que la de los procedimientos que controlan el acceso a ella. Eso explica el apego a una formación cuyas virtudes son menos profesionales que institucionales, obedecen menos a lo que se aprende en ella que a cuanto ella garantiza.[35]

Los mediadores representan el caso extremo de una experiencia desprovista de centro, de una experiencia en la que el oficio no existe: las características sociales y psicológicas de los individuos fungen de oficio. Dicho de otro modo, nada hay de adquirido, de transmisible, de mensurable. Este caso es interesante en la medida en que la personalidad sola del individuo le permite construir su rol y lo que obra como oficio. En ello evidentemente la experiencia es –mucho más que en cualquier otro sitio– por completo heterónoma y sólo es definida por el contexto de la acción; lo cual ocurre mucho más allá de la mera precariedad de los estatutos.

A veces se interpreta ese estallido progresivo de las experiencias de trabajo como el triunfo del neoliberalismo y de sus modos de *management*, en especial por parte de los «intelectuales orgánicos» de esas formaciones profesionales.[36] Esa explicación me parece un poco limitada, a excepción del caso de los individuos en situación precaria en los confines de todas esas profesiones. En efecto, si esa tesis fuera correcta, la «desprofesionalización» afectaría a los sectores en función de su exposición a las constricciones del mercado o de la demanda. Ahora bien, los formadores de adultos son los más expuestos al mercado, mucho más que los profesores de secundaria y las enfermeras, mientras que los maestros quedan mucho menos expuestos que los trabajadores sociales y en pequeña medida, al igual que los profesores de secundaria. En cuanto al trabajo de las enfermeras o de los docentes, éste no parece presentar diferencias considerables conforme se sitúe en el ámbito privado o en el público; en todo caso, esas diferencias son mu-

35. G. Morand, *Identité professionnelle et formation permanente des assistantes sociales*. París, Bayard, 1992.

36. Es la tesis defendida de manera brillante por M. Autès, *Les paradoxes du travail social*. París, Dunod, 1999.

cho menores a las que distinguen unos de otros los establecimientos escolares y también los servicios médicos. Eso no significa que no pueda haber un efecto de contexto general, especialmente un debilitamiento del Estado de regalías en pro de las políticas públicas; pero es verdad que la exposición directa al mercado no explica las diferencias esenciales. Es preferible buscar una explicación en la vertiente de las mutaciones internas de los programas institucionales y de las modalidades de socialización, antes que inferirlas automáticamente en transformaciones de la economía mundial según causalidades tan complejas y tan distendidas que por ello se vuelven algo oscuras, a menos que se crea en un complot del cual no se conocería más que las huellas, nunca los autores.

Cómo perseguir el reconocimiento

Con la muy destacable excepción del grupo de formadores constituido para esta investigación, los otros actores desarrollan una doble afirmación, cuya naturaleza *a priori* contradictoria va creciendo en la exacta medida en que se aleja del programa institucional: en primer lugar, tenemos una actividad útil, interesante, a menudo apasionante; en segundo lugar, no nos reconocimos. Ni en nuestras relaciones de trabajo ni en la sociedad en general tenemos el lugar que nos merecemos, cuando tenemos la oportunidad de que no nos desprecien.[37] Varias explicaciones pueden proponerse para ese fenómeno. El sentimiento de no reconocimiento puede explicarse con el empobrecimiento relativo de los actores de los sectores tomados en consideración. Ese análisis parece tener un alcance muy poco sólido. Antes bien, los salarios relativos de esos sectores de actividad tuvieron una mejoría durante el largo período de crisis y de desempleo; y en nuestros grupos de investigación nadie se quejó en verdad de sus ingresos.[38] En su mayoría son incluso muy sensibles –cuando las comparan con las de sus usuarios o con las dificultades de inserción que amenazan a los hijos de és-

37. Por ejemplo, el 64,2% de los docentes se complacen de su autonomía; el 54,3% de ocuparse de niños; el 43,9% de su tiempo libre; y el 1,2% de la consideración; «L'image du métier chez les enseignants du premier dégré», en *Éducation et Formation*, 46, 1996.
38. F. de Singly y C. Thélot, *Gens du privé, gens du public*. París, Dunod, 1989.

tos– a las protecciones estatutarias cuyos beneficios gozan. Evidentemente, la percepción del desprecio puede variar según suban o bajen en la estratificación social los sujetos, y según suban o bajen en las escalas de prestigio simbólico. Así, podría experimentarse un sentimiento de frustración relativa cuando se asciende en una organización que decae o cuando se desciende en una organización que se estanca, asciende o desciende.[39] Pero en lo esencial la queja no se desarrolla en esa tesitura.

La nostalgia

Otra explicación parece más sólida: el sentimiento de menosprecio sería resultado de la distancia entre lo imaginario del programa institucional y la índole del trabajo sobre los otros hoy en día. Ya lo hemos visto: esa dimensión es extremadamente fuerte entre los profesores de secundaria que tienen la impresión de decaer porque la misma escuela habría decaído. La retórica «republicana» es una expresión especialmente vívida de ese sentimiento: la cultura de masas amenaza a la cultura escolar; la disciplina escolar ya no es tan respetable como antes; los profesores ya no parecen ser «eruditos» en una sociedad que multiplicó considerablemente los diplomas y las cualificaciones... El dinero se habría vuelto el único criterio de reconocimiento. En los barrios favorecidos, padres tanto o más diplomados que ellos menospreciarían a los docentes; en los barrios desfavorecidos, los docentes serían igualmente despreciados por padres que nada tienen que ver con diplomas y por jóvenes que creen en los espejismos mediáticos del éxito.[40] Por motivos contrarios, los usuarios no se dejarían impresionar por la envergadura de las instituciones. Sobre todo, la merma en la consideración provendría de que la institución se habría vuelto un servicio del cual se esperarían utilidades y al cual los usuarios pedirían cuentas. Ése es un tema recurrente y común en el mundo de la escuela, del hospital y del trabajo social. El aura sagrada que en-

39. Acerca de las teorías de la frustración relativa, cf. T. R. Gurr, *Why Men Rebel*. Princeton, Princeton University Press, 1970.

40. Como se sabe, ese último punto es especialmente falso; y las familias populares «creen» en la escuela, por más que no conozcan los ritos de aquélla. F. Dubet *et al.*, *École, familles, lemalentendu*. París, Textuel, 1997.

volvía el trabajo sobre los otros se desgarró: el rey está desnudo. Los alumnos y sus familias, los enfermos, los propios pobres piden cuentas, exigen un servicio de calidad, no se dan por satisfechos con lecciones de moral... La autoridad carismática, sagrada, y la autoridad tradicional ya no funcionan tan bien como en una época de «antes» indeterminada. Hay un deslizamiento insensible hacia una autoridad racional y «performativa»; y todos –las administraciones, los magistrados electivos y los clientes– exigen calidad y eficacia. Las esporádicas causas judiciales iniciadas contra docentes, médicos y trabajadores sociales son vividas como verdaderas agresiones, incluso cuando se concede que los demandantes son víctimas de injusticias y de faltas inaceptables; mientras que toda la «profesión» se siente amenazada. Y los usuarios piden muchas más cuentas conforme la injerencia de los grandes aparatos sanitarios, educativos y de lo «social» sobre su vida no deja de intensificarse. Entonces, los profesionales del trabajo sobre los otros tienen la sensación de ser presa de una contradicción entre su poderío y su responsabilidad en la vida de los individuos, por una parte, y la crisis de legitimidad que la acompaña, por la otra. Desde su punto de vista, se espera demasiado de ellos y no se les concede suficiente legitimidad y reconocimiento simbólico. Ese déficit estructural de legitimidad explicaría el carácter inagotable de un deseo de reconocimiento. Esa interpretación del sentimiento de déficit de reconocimiento tiene amplia fuerza de convicción, especialmente entre los profesores, donde es una suerte de ideología constituida. No obstante ello, la decadencia del programa institucional no data de ayer; la mayor parte de los docentes, de los trabajadores sociales, de las enfermeras y de los médicos son demasiado jóvenes para haber conocido las mieles de su «edad dorada». Aún más: esa nostalgia es perfectamente romántica y, en la aplastante mayoría de los casos, nadie o pocas personas añoran la escuela de delantales grises y bonetes de burro; nadie, o no mucha gente, añora a las asistentes sociales y a los educadores, mitad damas del Patronato, mitad custodios de correccionales; nadie, o casi nadie, añora el hospital monjil y a los grandes facultativos» De hecho, la nostalgia se explica menos por la historia que por la índole misma de la experiencia profesional; es la proyección de esa experiencia a un imaginario histórico.

La profesión inacabada

Planteo la hipótesis de que el deseo de reconocimiento se anida en el núcleo íntimo del trabajo sobre los otros tal como lo hemos descrito. Observemos en primer lugar que ese tipo de actividad plantea un problema de objetivación del trabajo realizado por cada individuo. El oficio se constituye plenamente cuando los actores tienen la capacidad de objetivar su propio trabajo.[41] En ese ámbito, los formadores de adultos entrevistados y los maestros son relativamente privilegiados por la fuerza de su oficio, la continuidad de su trabajo con los alumnos y la posibilidad de percibir de inmediato los efectos de su trabajo. Para los otros, esa perspectiva es mucho más aleatoria, ya que sus intervenciones son netamente más puntuales, hasta efímeras entre los trabajadores sociales y los mediadores. Los cursos se suceden, las permanencias breves en hospitales se multiplican y, cuanto más prolongadas son, menos técnica movilizan, como en gerontología. Dicho de otro modo, cuando el oficio es más difícil de establecer –dar clases para los profesores– o más «flotante» –como entre los trabajadores sociales, en donde a veces se oye decir que los benevolentes hacen el mismo trabajo–, más aleatorio es su reconocimiento. Lo vuelven más incierto la considerable intensificación de la división del trabajo y la organización, así como la necesidad de confirmar constantemente el rol que le asignan. Un profesor, un trabajador social o una enfermera inexorablemente tienen dificultades para percibir su propia «utilidad» en una organización compleja. El reconocimiento del rol de cada cual en la organización es necesariamente problemático, es casi siempre prenda de tensiones y microconflictos, pues el reconocimiento de los unos generalmente se produce a expensas del reconocimiento de los otros. Es el mundo de los «celos» y de la vida banal de los equipos descrito por los sociólogos de la organización: unos son acusados de hacer demasiado y de buscar un reconocimiento indebido; los otros, de no hacer lo suficiente y de cobijarse tras el trabajo colectivo. «Uno puede decir para sí: a fin de cuentas, si involucro toda mi persona para cumplir con mi oficio, si lo hago enérgicamente o esperando salir del paso el resul-

41. Y. Hasenfeld, *Human Service Organisation*. Englewood Cliffs, Prentice Halls, 1983. 

tado será el mismo. Entonces, ¿qué me impulsa a hacerlo con energía, con una porción de mí?», se pregunta una asistente social. Así, puede pensarse que cuanto mayor sean la complejidad y la apertura de la organización hacia su entorno engendrará un déficit de reconocimiento y una lucha por su conquista. Pero esa lógica no es por cierto característica sólo del trabajo sobre los otros; puede encontrarse lo mismo en los correos o en la industria. De modo más fundamental, ¿pueden considerarse oficios la relación con personas, y puede reconocerse la calidad y los efectos de esa relación?[42]

¿Cómo reconocer socialmente la intensidad del compromiso del trabajador en sus relaciones con los otros? ¿Cómo reconocer sus tensiones, sus inquietudes, sus insomnios, sus sufrimientos y sus logros? Se espera de los educadores en prevención de que la delincuencia descienda en los barrios difíciles y existe la predisposición a medir los efectos de ese trabajo. En cambio, casi nunca se mide la dificultad para entablar relaciones de confianza con los jóvenes, las cuales incluyen tiempo y desgastan a los profesores porque entrañan un trabajo de Sísifo, siempre recomenzado y nunca consumado. Igualmente, las críticas recurrentes contra ese tipo de trabajo parecen a la vez fundadas –la eficacia no es garantía– e insoportables porque nunca pueden tomar en cuenta el peso de ese trabajo. En los establecimientos escolares, los profesores están sometidos exactamente a la misma prueba; no se juzga más que la eficacia de su dictado de la materia, de su oficio y de su compromiso en la vida colectiva de los establecimientos, mientras que no es posible dar cuenta de la dificultad misma de dictar esa materia, de construir las condiciones relacionales que permitan ejercer su oficio. También en ese caso, ¿cómo no comprender el sentimiento de injusticia extrema experimentado por los profesores ante las críticas que ignoran las tensiones psíquicas del trabajo? Las enfermeras están en una situación cercana cuando tienen la impresión de que nunca habrán de terminar su ajetreo y su compromiso en mil y un vínculos con los enfermos, vínculos a menudo ignorados o, aún peor, despreciados por su jerarquía. El trabajo sobre los otros no está alienado porque el trabajador permanezca ajeno a su trabajo sino, al

42. Cf., al respecto, P. Corcuff y N. Depraz, *Vers une sociologie de l'interpellation áthique dans le face-à-face. Le cas des relations infirmières/malades et agents de l'*ANPE, GSPM, EHESS, 1995; J. Ion y M. Pironi (comps.), *Engagement public et exposition de la personne*, La Tour-d'Aigües, Éditions de l'Aube, 1997.

contrario, porque está demasiado comprometido por convicción y, especialmente, por necesidad. También está alienado porque ese compromiso es al mismo tiempo el «meollo» de la experiencia y lo menos reconocido, lo menos transmisible.

Cuando menciono el «meollo» de la experiencia, su «corazón», no me dejo llevar por una visión sentimental de la acción, porque sin esa forma de compromiso simplemente el trabajo no se realizaría. ¿Es imaginable un instante en el que los colegios y los liceos habrían podido soportar el impacto de la masificación sin un derrumbe en el nivel y sin que el desorden se instale en todas partes si los profesores, cualesquiera sean sus opiniones, no hubieran ido mucho más allá de su rol y de su oficio? Por lo demás, se sabe objetivamente que ese compromiso reside en la base del efecto-establecimiento.[43] También se sabe que el hospital no habría mantenido, y más a menudo adquirido, un aspecto de humanidad si el personal a cargo de los cuidados se hubiera atenido a realizar tareas técnicas y a hacer marchar la organización. En cuanto al trabajo social, si no se sabe muy bien para qué sirve tras dos décadas de desempleo masivo y de crisis, no hay complicaciones para imaginar qué habría de suceder con la situación de gran cantidad de personas si los trabajadores sociales se limitasen a llenar formularios.

La sensación de no contar con reconocimiento, y a veces de ser despreciado, también proviene de un mecanismo de dominación social, pues los cuadros jerárquicos se ven tentados a atribuir el estrés de los trabajadores a sus características psicológicas, circunstancia que explica ampliamente el triunfo de la teoría del *burn out*.[44] En un momento en el que los dilemas psicológicos del trabajo son en primer término de índole social y los individuos ya fueron sometidos a considerables cambios, su cansancio, su desolación y su estrés son considerados simples resistencias al cambio. No obstante ello, los profesionales son tanto más permeables a ese mecanismo en cuanto lo aplican por sí solos a los objetos de su trabajo, siempre demasiado timoratos, demasiado tímidos y demasiado conservadores. Esta rápida alocución apunta simplemente a re-

43. O. Cousin, *L'éfficacité des collèges*. París, PUF, 1998.

44. M. Loriol, *Le temps de la fatigue. La gestion sociale du mal-être au travail*. París, Anthropos, 2000.

cordar que la decadencia del programa institucional puso a todos los actores frente a los gajes de su personalidad y de sus motivaciones en la medida en que deben realizar directamente, consigo mismos, con lo que son, ese trabajo, antes propio de la institución, la cual les dictaba su rol, su vocación y su legitimidad. Ellos vivencian igualmente esa actividad como una puesta a prueba de su propia psique, como un malestar o un despliegue a menudo poco comunicables y, por consiguiente, nunca reconocidos. La distancia respecto del oficio, de los roles y de la personalidad tiene efectos devastadores porque el trabajo de construcción de su propia competencia tiene muchas oportunidades de sufrir un déficit de reconocimiento, y porque la identidad se torna incierta.[45] Los mediadores son la figura extrema de esa situación y de ese sufrimiento; trabajan con lo que son, están directamente expuestos a todas las dificultades de su trabajo; no los protege su rol ni su trabajo. De manera general, la diversidad y la singularidad de las experiencias no pueden ser reconocidas y formalizadas.[46] A veces incluso se vuelve demasiado difícil describir un trabajo que se pone a prueba más en relaciones y en una intencionalidad ética que en una producción o en la aplicación de procedimientos. Y sin embargo, consiste en un trabajo. Hay algo de profético en el trabajo sobre los otros. Mientras en el programa institucional el trabajo está al servicio de una tradición y de una teología, el profeta es llevado por una revelación, por una convicción que sin cesar debe afirmar y demostrar, lo cual le obliga a motivarse, a creer en ello hasta el extremo y a no contar más que consigo mismo.[47] No puede contar con la organización ni con el reconocimiento adquirido. Está obligado a creer en ello para que su trabajo conserve un mínimo de eficacia simbólica, incluso cuando vive en una cultura crítica que le impide creer. El reconocimiento es tan indispensable pues con el retroceso del programa institucional la energía ya no proviene de lo alto, de los dioses y de la jerarquía, sino de lo bajo, de uno mismo.

45. J. de Brandt, C. Dejours y C. Dubar, *La France malade du travail*. París, Bayard, 1995.

46. Y. Clot, «Expérience et développement de l'expérience», en G. Jeannot y P. Veliz (comps.), *Le travail entre l'entreprise et la cité*, La Tour-d'Aigües, Éditions de l'Aube, 2001.

47. M. Weber, *Économie et Société*, trad. al francés, t. 2, capítulo V. París, Plon, 1971[*Economía y sociedad*, 2 vols. México, FCE, 1974].

A partir de entonces, la motivación se vuelve una competencia exigible por el empleador, y nunca reconocida como tal.[48]

Corporativismo y movimientos morales

Por causa del déficit de reconocimiento, la queja naturalmente forma parte de la experiencia de trabajo «normal». Recordemos de paso que esa queja no impide la afirmación de un gran interés por el trabajo efectuado, incluso sucede todo lo contrario; y fórmulas como «Ya no soporto la escuela, pero me encanta dar clase» son moneda corriente.[49] Esa queja engendra dos tipos de acción colectiva disociados, en ocasiones opuestos, pero que la mayor parte de las veces se yuxtaponen en los mismos individuos.

La afirmación de la profesión

¿Las distintas modalidades del trabajo sobre los otros son profesiones? En ello reside un debate tan antiguo como esos tipos de actividad y la propia sociología del trabajo, debate que no creo útil retomar aquí. Pasemos directamente a la conclusión: se coincidirá con Etzioni y Freidson en definir el trabajo sobre los otros como un conjunto de semiprofesiones.[50] Al igual que las «verdaderas» profesiones, y en distintos grados, los trabajadores que hemos estudiado tienen una fuerte cualificación académica, poseen títulos y certificaciones que les garantizan un cierto cierre del mercado profesional merced al juego del *numerus clausus*; comparten reglas deontológicas y éticas más o menos formalizadas, cuentan con los beneficios de cierta autonomía en su trabajo. Pero al contrario de las «verdadera profesiones» trabajan en grandes organizaciones, son sometidos a un control jerárquico, no eligen sus «clientes», su carrera no depende inexorablemente de sus desempeños. No obstante, su trabajo no

48. Cf. Y. Clot, *Le travail sans l'homme*. París, La Découverte, 1995.

49. R. Sainsaulieu, *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. París, FNSP, 1977.

50. A. Etzioni, *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Nueva York, The Free Press, 1969; E. Freidson, *La profession médicale*. París, Payot, 1984.

es en nada el de los empleados y el de los obreros, a causa de su autonomía, de su prestigio relativo, de su gravitación sobre otros actores, pero sobre todo porque construyen por sí solos gran parte de su actividad y son responsables ante los demás. El problema no proviene directamente de ese estatuto más o menos ambiguo, sino de su encuentro con una experiencia de trabajo astillada y, por su parte, poco identificable, más subjetiva que estrictamente funcional o directamente graduada por sus resultados en un mercado. A partir de entonces, el núcleo central de la acción colectiva y sindical apunta a reforzar las definiciones de las profesiones, de crear desde el inicio una unidad que la experiencia laboral no posee. Incluso cuando cada cual resalta la importancia de la formación y de las prácticas, parece ser evidente que el nivel académico para la admisión debe ser más elevado. También es evidente que cada tipo de actividad específica procura obtener una habilitación profesional, una especialización, un reconocimiento peculiar en un juego ininterrumpido de rivalidades internas en el terreno profesional. La instrucción pública multiplicó las certificaciones, los CAPES; cada docente nuevo es objeto de sordas disputas: ¿hay que confiar el dictado de instrucción cívica en el liceo a los profesores de historia, a los de ciencias económicas y sociales o a los de filosofía? Las asociaciones profesionales docentes defienden de modo casi sistemático los programas más ambiciosos posibles porque así éstos evidencian el prestigio de una categoría y porque al final comprometen horas y puestos de trabajo». Puede observarse ya la pugna por la especialización entre las enfermeras generales y psiquiátricas, anestesistas y de operatorias quirúrgicas; a la vez hace falta acercarse a los médicos y diferenciarse de las asistentes. Por más que usualmente se admita que los educadores y los asistentes sociales lleven a cabo un trabajo similar y por más que la diferencia entre puestos y funciones sea infinita, no es cuestión de renunciar a las particularidades profesionales. Sin duda Autès tiene razón cuando escribe que el trabajo social es «litúrgico», lo cual no impide que, dado que la mayor parte de las asociaciones profesionales hacen un llamamiento a una intensificación de las profesiones, esas mismas formaciones abran un mercado inagotable de cualificaciones distintas y de formaciones de formadores.[51] En todas esas lógicas colectivas, el reconocimiento profe-

51. M. Autès, *Les paradoxes du travail social*, *op. cit.*

sional se muestra como la única manera de resistir a la dispersión y al estallido de todas esas experiencias singulares de trabajo. De manera general, se observó durante los últimos diez años cierto debilitamiento del compromiso sindical, sin que los sindicatos perdieran sus capacidades de movilización contra todo lo que se muestra como atentados contra la profesión. A cambio, da la sensación de que las asociaciones profesionales se hicieron más fuertes. Especialmente en el mundo de la salud, y cada vez más en el de la instrucción pública, se desenvuelven luchas locales; algunas coordinaciones, al comienzo fuertemente controladas por los sindicatos, combaten por metas locales o por metas de corporaciones específicas en busca de un reconocimiento nuevo o en defensa de unas posiciones amenazadas.[52] La defensa de las identidades está fuertemente asociada a la de los estatutos y, para hablar de un modo exacto y no peyorativo, a la de las corporaciones. Casi siempre estriba en hacer reconocer una profesión, no en el sentido habitual de profesión liberal, sino como un conjunto de oficios y de cualificaciones específicas que permitan decir: este es mi trabajo, este no es mi trabajo. En este sentido, algunos de nuestros grupos, como el de los trabajadores sociales, dedicaron gran parte de sus debates a definir esas fronteras, pues –cuando una profesión existe– no puede exigírsele todo. Pero sobre todo, una profesión protege del trabajo sucio; y si bien nunca se sabe con certeza qué es una profesión, siempre se sabe qué no es. En todos los casos, los ataques provenientes de fuera o de los responsables no son tolerados, incluso cuando esas críticas parecen justificadas bajo la óptica de aquellos que las padecen. Dice una maestra: «Allègre, con sus cuentos chinos, descomunales, habría dicho que para nosotros él tenía razón. A duras penas puede contradecírsele. Nota que tuvo la poca perspicacia de exponerla al gran público, en especial a los padres de alumnos que nos decían: "y bien, ya los dejan en la calle". Nos sentíamos mal; eso iba a quedar entre nosotros, habríamos podido discutir, reflexionar efectivamente acerca del mecanismo interno, esa maquinaria que no marcha».

52. P. Hassenteufel, «Pratiques représentatives et constructions identitaires. Une approche des coordinations», en *Revue Française de Sciences Politiques*, 1, 1991; B. Hérault y D. Lapeyronnie, «Le statut et l'dentité, les conflits sociaux et la protestation collective», en O. Galland y Y. Lemel (comps.) *La nouvelle société française*. París, Armand Colin, 1998.

Compromisos morales

Con todo, esa acción profesional no condensa todas las significaciones de una experiencia laboral que es de índole ética tanto como de índole «técnica», incluso en mayor proporción. La sumatoria de defensas y de afirmaciones corporativistas e identitarias no agota el «sentido» de la experiencia de trabajo, especialmente el derivado de la relación y el compromiso subjetivo en el trabajo. Entonces se desarrolla, a la par de la reivindicación profesional, lo que Serge Paugham denomina «radicalismo despolitizado».[53] Radicalismo porque apela a temas morales no «negociables» en principio, depolitizado porque no se reconoce en ninguna forma de acción política organizada, en ningún partido. Se denuncia el sistema en tanto éste destruye y manipula al individuo y aun más al sujeto, porque impide a todos ser ellos mismos y ser autores de su vida. Se opone subjetividades «puras» a una sociedad percibida como una «máquina»: la del mercado, la del Estado, la de la tecnología y la ciencia, la característica de las desigualdades, la que desbasta las identidades. Esa crítica permite introducir a los «usuarios» en la acción colectiva, a menudo simbólicamente, a veces prácticamente, cuando los actores se comprometen. La crítica general a la escuela alienante se hace en nombre de los «clientes» de los trabajadores sociales; la crítica contra la ciencia y la tecnología puede hacerse en nombre de los enfermos. Junto a una lucha corporativista que de hecho apunta a reforzar el control de los actores profesionales sobre los usuarios se desarrollan una sensibilidad o una acción críticas cuyo objetivo es que vuelvan a ingresar en el juego como sujetos. Debe destacarse la sensibilidad cultural, así como el compromiso de los integrantes de nuestros distintos grupos. La mayor parte de ellos se siente un poco ecologista, un poco feminista, un poco antimundialización; tienen fuertes simpatías por el movimiento de quienes «nada tienen»: los indocumentados, sin derechos, desempleados, indefensos. La sensibilidad ante todos estos temas morales más que estrictamente sociales aparece con peculiar fuerza en esas clases medias que cuentan con cualificación escolar, y cuyo trabajo es, por

53. S. Paugham, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. París, PUF, 2000.

naturaleza propia, reflexivo.[54] De ese modo podría explicarse que los trabajadores sociales, los docentes, los animadores y el personal sanitario sean más activos en esos movimientos que las demás categorías de asalariados y, así, formarían una «nueva clase política». Pueden encontrar en los nuevos movimientos sociales una suerte de prolongación general de las dimensiones críticas y morales de su experiencia laboral. Por el sesgo de esas sensibilidades integran a los usuarios en sus protestas colectivas, asociando posiciones ideológicas generales con experiencias singulares de trabajo. La nueva extrema izquierda –por ejemplo, Sud– bajo ningún aspecto moviliza, pero es evidente que atrae la simpatía de muchos de los entrevistados porque ven en su discurso una síntesis entre las reivindicaciones corporativistas más precisas y las críticas sociales más globales. De ese modo, los actores están a la vez plenamente en el sistema, reivindicando estar aún más en dicha situación, sin dejar otra de exterioridad crítica. Hace falta resaltar la diferencia entre la postura de esas «nuevas clases medias» y la propia de los formadores de adultos, quienes –como sindicalistas– sienten que se les debe algo en tanto parte del movimiento obrero. Los formadores afirman que existe un principio de continuidad entre su trabajo y la defensa de este último y un proyecto general de sociedad; según su criterio, el movimiento obrero tiene la capacidad de obrar un ascenso «natural» de los temas más específicos a los temas más generales. Los otros actores que hemos estudiado se sitúan en realidad en dos registros diferentes: el de la defensa y la afirmación corporativistas por una parte, y por otra el de los compromisos morales. A veces ello proporciona a sus discursos una cadencia sorprendente, ya que los temas más «egoístas», los más centrados en identidades de cuerpo muy específicas, suelen yuxtaponerse a ideas «altruistas», sin que por ello se exprese un sentimiento de contradicción. ¿La comodidad expresada en esa multiplicidad de anclajes obedece al hecho de que esos trabajadores son sobre todo trabajadoras? Es una hipótesis propuesta por Dominique Méda: las mujeres siempre vivieron en varias esferas y se acomodaron mejor en éstas que los hombres.[55] ¿Hace falta explicar esa doble lógi-

54. L. Maheu y P.-A. Bein-Aimé, «Et si le travail exercé sur l'humain faisait une différence», *Sociologie et Société*, 11, 1996.

55. D. Méda, «Les femmes peuvent-elles changer la place du travail dans la vie?», *Droit social*, 5, 2000.

ca por medio de las brechas entre una formación académica general y crítica y un trabajo dominado por grandes organizaciones?[56] Nuestro material no permite ir más allá de ese cuestionamiento.

El trabajo sobre los otros no pasó simplemente de la vocación a la profesión. En distintos grados, según los sectores observados, se transformó en una serie de experiencias más o menos fragmentadas en las cuales el trabajador parece ser el «productor» de su propio trabajo. Una de las dimensiones fundamentales de esa gradación es la fuerza del oficio. Cuanto más definido, «objetivo» y «mensurable» es este último, más integrada es la experiencia. Al contrario, cuando el oficio es endeble o es realizado con dificultades, los distintos registros de la experiencia laboral tienden a separarse. En la mayoría de los casos, esa situación es vivida como dolorosa porque pone directamente a prueba a los trabajadores frente a sí mismos y su «personalidad». Pero ciertamente sería errado no encarar más que ese aspecto de las cosas y mezclar todo en una retórica general del sufrimiento, pues gran cantidad de individuos viven esa puesta a prueba como el medio de realizarse, de comprometerse y de revelarse a sí mismos. Casi siempre, el sufrimiento y la dicha se mezclan, y son muy pocos aquellos que se proponen hacer otra cosa. Desde ese punto de vista, las transformaciones del trabajo no marcan en nada la decadencia del valor de aquél. Sucede incluso lo contrario: como es subjetivo, ese trabajo tiene una capacidad de subjetivización extremadamente fuerte. No hay que confundir eso con lo que podría concebirse en forma de un trabajo total, como el de los obreros que, en el momento en que Halbwachs estudiaba sus modos de vida, parecía capaz de determinar todas las dimensiones de la existencia.

El carácter policentrado de las experiencias de trabajo provoca un constante llamamiento, nunca satisfecho, al reconocimiento, el cual engendra dos lógicas de acción: una reivindicación profesional constante y una protesta moral. Puede considerarse que esa dualidad es la expresión moral de la índole misma de las experiencias de trabajo. Que la experiencia laboral ya no tenga unidad mo-

56. K. Eder, *The New Politics of Class. Social Movements and Cultural Dynamics in Advanced Societies*. Londres, Sage, 1993.

tiva la inexistencia de movimientos sociales «totales»; hay, en cambio, una disociación de las lógicas de acción que hace estallar el escenario de la acción colectiva. Sin embargo, eso en nada afecta a la «centralidad» del trabajo; simplemente tiene varios centros: el corporativismo y las luchas generales parecen darse la espalda, cuando en realidad coexisten en los mismos individuos. Resta ver ahora qué tipos de socialización y de acción sobre los otros son producidos por esas formas peculiares de trabajo.

CAPÍTULO 10

EL TRABAJO DE SOCIALIZACIÓN

Hay que volver a la afirmación inicial de este libro y preguntarse acerca de los efectos que el tipo de trabajo que acabamos de analizar puede tener sobre otros, pues evidentemente no es lo mismo ser socializado en el modelo de un programa institucional y ser confrontado a formas más fragmentadas de acción. ¿Qué cambian la decadencia y las modificaciones del programa institucional en el proceso de socialización? Para dar de modo algo exacto una respuesta a esa pregunta, habría sido necesario duplicar el programa de investigación y encararlo con una serie de estudios relativos a grupos de individuos sometidos a las distintas modalidades de trabajo sobre los otros: adultos en formación, alumnos, enfermos, «clientes» de «trabajadores sociales», etcétera. Además, habría sido necesario confrontar metódicamente ambos tipos complementarios de experiencia. Ése es un programa demasiado arduo, demasiado largo y demasiado fatigoso para una sola investigación. Con todo, no desconocemos del todo esa materia. En investigaciones anteriores, trabajé en profundidad con respecto a los alumnos de primaria, estudiantes de colegios y liceos; también trabajé acerca de los jóvenes y las poblaciones «difíciles» que se encuentran en el centro del blanco del trabajo social. Por otra parte, disponemos, en especial, de gran cantidad de estudios acerca de los públicos a que apuntan los tipos de trabajo social aquí estudiados.

De todos esos trabajos obtenemos una intuición o una hipótesis fundamental: *el trabajo de socialización reposa sobre un principio de homología de las experiencias del profesional y del socializado.* Esa homología no significa que ambos términos de la relación sean idénticos; pero presentan fuertes parecidos formales que obedecen a una serie de factores. En primer lugar, los dos actores o los dos grupos de actores están situados en el mismo contexto y comparten un mínimo de reglas y de constricciones en común; en cualquiera de los casos, la socialización tiene como meta establecer ese contexto en

común. Pudo observarse que los detenidos y los guardianes de prisiones terminaban por parecerse porque vivían en la misma prisión, que ciertas veces los profesores de primaria tenían problemas para apartarse del mundo de la infancia y que las enfermeras estaban influidas por sus enfermos... Por tanto, la socialización es una interacción en la cual aunque unos dominen a los otros ello no impide que se configuren pruebas y problemas comunes. Por ejemplo, los estilos de motivación de los maestros tienden a volverse los propios de los alumnos; pero al mismo tiempo, los problemas de motivación de los alumnos se vuelven los problemas de motivación de los maestros; cuanto menos motivados estén los alumnos, más deberá estarlo el maestro... Por último, y en especial, puede pensarse que lo esencial del proceso de socialización es no consciente, lo cual no quiere decir inconsciente en el sentido psicoanalítico del término, y que la índole de la experiencia de trabajo del «socializador» es más eficaz que los objetivos y los principios que se fija de modo explícito. Puede pensarse que la disciplina y los ejercicios modelan de forma más eficaz a los individuos que las lecciones de moral y los contenidos manifiestos de los mensajes. Por otra parte, en la socialización hay algo del tipo de la identificación; puede imaginarse que esta última pasa más por el estilo de la relación que por procesos cognitivos perfectamente conscientes. Recordemos por último que gran parte de la socialización apunta en primer término al cuerpo y sus posturas: el aprendiz de médico no sólo aprende saberes, sino también una colocación de la voz, una manera de escuchar, una seguridad y un conjunto de actitudes que hacen de él un verdadero médico que invita al enfermo a entrar en su propio rol.

Ese principio de homología no significa que no haya diferencia de potencial o de poder entre ambos términos de la relación. Pero no sugiere que la socialización sea un mero mecanismo engendrador en cuyo interior el término dominante modelaría a los otros como desea o como lo requieren códigos sociales más o menos conscientes. Al contrario, en todos los procesos de socialización secundaria aludidos a lo largo de estas investigaciones, los individuos no dejaban de resistirse, de engañar, o bien de parecer tan dóciles y tan conformistas que el trabajo de socialización es pervertido y malogrado por ello. Lo que hay en común es la forma de una experiencia compartida por los términos del trabajo sobre los otros, que por otra parte pueden tener una visión contrapuesta acerca de aquello que los liga y los hace parecerse.

La unidad del programa institucional

Para volver al tipo puro del programa institucional, puede decirse que en él la acción de socialización apunta a una dimensión limitada de la persona: el alumno, el enfermo, el pobre, el trabajador... Esa limitación está asociada a la formación del santuario institucional, a la especificidad del rol o de la dimensión de la acción tomada como meta por la institución. Esa limitación hace que el tema de la «relación», por ejemplo, no tenga autonomía propia ya que todo se enlaza en torno a una definición precisa del rol de los otros al que apunta el programa institucional. Me dirijo al alumno, al aprendiz de cableador, al enfermo, al pobre, sin rebasar ese rol. Eso no quiere decir que en ese programa el profesional ignore a la persona y la personalidad de los otros, sino que accede a esa dimensión más íntima y más difusa por el cauce de una definición precisa de dicho rol. En cambio, si la injerencia de la socialización es limitada –y porque es limitada–, puede reivindicar una capacidad de control casi absoluta en el espacio que es el suyo. El maestro no quiere aprehender toda la personalidad del niño, pero reivindica un control y un poder no compartido sobre todo lo que concierne a los aprendizajes del alumno; el médico no quiere controlar la totalidad del enfermo, pero exige una permisibilidad total en lo que atañe a la enfermedad.

En ese modelo de trabajo sobre el otro, se alcanza la totalidad de la persona por la vertiente de un rol social específico. Ya hemos visto claramente funcionar ese modelo entre los formadores de adultos discapacitados, quienes construyen el conjunto de las relaciones de socialización en torno al oficio. No tratan el alcoholismo, la depresión o los problemas de disciplina personal, los *savoir être*, de manera específica y deliberada, sino únicamente por el cauce del oficio y de su aprendizaje. Rechazan los «manoseos psicoanalíticos» y el «trabajo social», no por indiferencia sino porque piensan que la enseñanza de un oficio es una palanca lo suficientemente fuerte como para accionar la totalidad de la persona, no sólo porque el oficio es portador de valores universales capaces de socializar y de subjetivizar a la persona, sino también porque postulan que la socialización en un oficio que incide directamente sobre la totalidad de la personalidad. Los formadores construyen personajes sociales porque trabajan en un programa fundado en la creencia en la adecuación de la personalidad y del rol.

En esa matriz la relación con los otros, la relación de trabajo, siempre está mediatizada por un tercero cultural «objetivo» situado entre los dos protagonistas: ése es un punto fundamental. Así, teóricamente no hay mito o imaginario de la relación pura, del diálogo de los espíritus, y por lo tanto éste no puede hacer impacto directo en ambas personalidades. En principio, eso vale para cualquiera de los casos, pues cuando se produce ese encuentro éste se considera una falta o una crisis, un fiasco o un descontrol de las pasiones. De idéntico modo, el servicio prestado se incluye en el rol y no es posible aislarlo como tal. En ese tipo de relación, la personalidad «profunda» se forma y sobre todo se revela detrás del rol. Ese juego de revelación y de desvelamiento paulatino de las emociones y de los sentimientos constituyó durante mucho tiempo un recurso dramático y novelesco bastante banal. Como están bien socializados, los alumnos terminan por ver la personalidad del profesor, de atisbarla por detrás de su rol; pero ese reconocimiento se limita a la fiesta, a algunos encuentros o al viaje de fin de curso; cuando el maestro y los alumnos se separan definitivamente, les invade la emoción y la relación cambia de carácter. Por otra parte, es frecuente que se sigan organizando viajes del grupo a finales de año para que las relaciones afectivas interpersonales no manchen la neutralidad de la relación pedagógica. Por su parte, el profesor termina descubriendo que el mal alumno también es un niño inteligente y agradable o que el buen alumno tan conformista tiene una personalidad «excepcional». Los filmes referidos a la vida militar tienen una especial avidez por ese tipo de relato; de *La gran ilusión* a *Le Crabe-Tambour,** todo el recurso dramático reside en la revelación de un juego de personalidades liberadas de restos de los roles sociales; se descubre entonces un drama y pasiones, una autonomía de las relaciones interpersonales por detrás de lo acartonado de los roles sociales. Pero eso no impide que en el programa institucional el juego esté regido por el rol.

Es muy evidente que ese modelo supone un fuerte autocontrol por parte de las dos personas que alternan en la relación; del trabajador, cuyo dominio sobre el rol es garante de su eficacia, de su vocación y de su profesionalismo; y de su «objeto», que debe acce-

* Respectivamente, películas de Jean Renoir (1937) y de Pierre Schoendoerffer (1977).

IMPERIO DEL ROL

der a un dominio de sí comparable al del profesional. En ese sentido el programa institucional forma parte plenamente de la concepción de la socialización desarrollada por Elias, y de lo que Riesman califica de personalidad *inner directed*.[1] Lo que se da en llamar personalidad, sentimientos, emociones o estilo del individuo se remite a cuanto escapa al imperio del rol; esa forma de trabajo sobre los otros engendra una interioridad y una mirada peculiar porque no puede ser separada del trabajo sobre sí mismo exigido por la institución. No se considera un dato *a priori* la «autenticidad» del individuo: antes bien, parecerá una conquista, el producto de una socialización que se pretende universal por sus valores, «total» por su poder y limitada por su radio de injerencia. El modelo de dominio de sí de quien trabaja sobre los otros se vuelve una forma de dominar al prójimo que por lo menos idealmente trae aparejado un nuevo dominio de sí en el socializado. Según ese tipo de representación de la relación de socialización, las emociones y los sentimientos siempre están mediatizados socialmente; son a la vez un desborde de los códigos sociales y una forma de revelación del sujeto ante sí mismo.

Las representaciones de la emoción de la violencia en el cine ponen de manifiesto la mutación de ese modelo. En el *western* clásico, el héroe pasa a la violencia a su pesar e impelido por el deber; la violencia es un desenlace, mientras que en el *western* contemporáneo –si acordamos que existe–, la violencia es primordial y carente de sentido.[2] En un caso, la violencia crea un orden; en el otro, es una naturaleza. En cuanto al relato novelesco sentimental, durante mucho tiempo se articuló a partir del tema de la perturbación de los roles sociales merced a las pasiones amorosas, mientras que el relato sentimental contemporáneo pone en el candelero la dimensión autodestructiva de una pasión, la cual no subvierte nada ni detiene orden social alguno. En el primer caso, la violencia y el amor revelan a los sujetos, opuestos al orden social; en el segundo, destruyen a los individuos que se sitúan fuera de toda vida social.

1. N. Elias, *La civilisattion des mœurs*, trad. al francés. París, Calmann-Lévy, 1973; D. Riesman, *La foule solitaire*. París, Arthaud, 1964.

2. Basta comparar *Solo ante el peligro* [Fred Zinnemann, 1952] y *Grupo Salvaje* [*The Wild Bunch*, 1969, de Sam Peckinpah]. Acerca de las representaciones de la violencia en el cine, véase O. Mongin, *La violence des images*. París, Seuil, 1997.

El principio de unidad del programa institucional está en el centro de la crítica de las instituciones. La crítica es doble. En primera instancia denuncia el abuso de poder cuando el poder institucional, *a priori* limitado a una dimensión del rol, aumenta y lo invade todo. La institución se vuelve totalitaria porque se mezcla con lo que no le concierne y desborda hacia la intimidad de las personas y al final las destruye. A veces incluso puede ser totalitaria ya en su proyecto, como el asilo descrito por Goffman: encierra y controla todo, desnuda cuerpos e impone uniformes, apunta a borrar las distancias entre la socialización y la subjetivización, clona a los individuos y aniquila a los sujetos, porque nada se le escapa. Dicho de otro modo, con la perversión de la institución, no se asigna al enfermo y al detenido a roles parciales, sino a roles totales. La segunda crítica es en cierta medida diferente, pues enfatiza que el rol social específico sobre el cual se ancla la socialización tiene como correlato no la negación o la destrucción de la personalidad sino su ignorancia y su desmentido. El hospital y la escuela no apuntan a destruir las personalidades de los enfermos o de los alumnos, pero las ignoran. El hospital no conocería más que enfermos y la escuela no conocería más que alumnos; ambos reprimirían las personalidades de unos y otros, creando el sentimiento de una indiferencia y de una disciplina automática como en la vida de cuartel. En un caso, la crítica resalta que el programa institucional hace demasiado; en el otro, que no hace lo suficiente. Por un lado, se reprochará al «liceo cuartel» querer controlarlo todo; en el otro, se lo acusará de ignorar que los alumnos también son sujetos, adolescentes, chicos o muchachas...

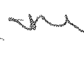
La socialización como experiencia

Por supuesto, el tipo de trabajo sobre los otros inscrito en el programa institucional no desapareció del todo de las prácticas y de las representaciones, y razonablemente podemos pensar que existe cierta distancia entre ambos registros; el modelo puede estar más presente en las mentes que en las relaciones, o viceversa. Sin embargo, pese a todo, hemos cambiado de mundo y Mead nos explicaría mejor lo que pasa en nuestros días que Durkheim.[3] Pueden

3. G. H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*. París, PUF, 1963. Acerca de ese tipo

retenerse tres principios. En primer lugar, se concibe la socialización como una experiencia social, aunque sólo sea en la medida en que la pluralidad de los roles y de las dimensiones de la acción se imponga sin que un principio central más o menos trascendente llegue a organizarla. En segundo lugar, se concibe la socialización como un trabajo del actor socializado que vivencia el mundo social, por ejemplo desarrollando distintos tipos de juegos según imite o improvise aprendiendo reglas; en todos los casos, el sentimiento de identidad y de unidad personal es producto de su actividad tanto como de su interiorización de modelos preexistentes. En tercer lugar, ese modo de socialización y ese trabajo sobre sí engendran una distancia entre uno mismo, su persona y su yo (*soi, Moi et Je*); crea un individuo múltiple que actúa en una serie de registros cuya coherencia y continuidad le incumbe construir. Es probable que ninguno de los individuos con los que hemos trabajado haya leído a Mead; pero todo parece transcurrir como si –a excepción de los formadores de adultos, tal vez– ellos compartieran más o menos claramente esa concepción acerca de la socialización, siquiera dejando de dirigir críticas a su propio trabajo y resaltando la distancia entre socialización, relación de servicio y reconocimiento de los sujetos.

Situados en historias institucionales y en contextos de trabajo extremadamente diferentes, los actores que hemos estudiado construyen y afrontan, pese a todo, problemáticas comunes. Más allá de diferencias profundas, sus experiencias profesionales están estructuradas de modo idéntico; para empezar, todas se presentan como experiencias y no como roles, todas son puestas en escena y vivenciadas como modos de construir una actividad y un trabajo y como consumaciones subjetivas. Quienes están más fuertemente invadidos por un sentimiento de caída y de decadencia, los profesores, no dejan de experimentar la distancia que hay entre su ideal profesional, estar al frente de una clase en una institución que regla de antemano las expectativas de unos y otros, y la realidad de sus experiencias de trabajo. Pero todos actúan según varias lógicas, de las cuales ninguna se estabiliza y colma la totalidad del rol. Eso les confiere una capacidad crítica extrema, capacidad que los ago-



de interpretación de Mead, cf. J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*. París, Fayard, 1987, t. II.

ta al mismo tiempo que les permite percibirse como los sujetos de su trabajo. Los trabajadores estimulan lo más posible ese mecanismo *organizando profesionalmente el escepticismo*. Por más que los contenidos de actividad sean diferentes, en todos los casos la experiencia de trabajo está estructurada por lógicas idénticas.

El trabajo sobre los otros siempre apunta a una integración del prójimo construida sobre un principio de conformidad y de adhesión a los roles propuestos según una forma elemental de socialización. La escuela espera de los alumnos que se comporten como alumnos, que formen filas, estén *en orden* y escuchen, que tengan una vida pautada por los ejercicios y el trabajo. La desvalorización, del todo relativa, de esa expectativa no impide que se la perciba como esencial. Las enfermeras esperan que los enfermos cumplan su rol con esa mezcla de sumisión y de control que caracteriza *el rol* esperado para que los cuidados puedan brindarse de modo eficaz y para que funcione la magia. Los trabajadores sociales hacen esfuerzos infructuosos por ser los más críticos; sobre ellos sigue prevaleciendo una representación de la integración sustentada en expectativas de rol poco impugnables: se sabe que son «buenos padres», «buenos trabajadores», «buenos adolescentes» capaces de entrar en la sociedad tal como son.[4] En cuanto a los mediadores de los colegios, ellos están presentes para establecer el orden y hacer aceptar un mínimo de reglas y de conductas a los alumnos. No hay trabajo sobre los otros que no sea *también* una actividad de control normativo. No obstante ello, dicha lógica de la acción ya no es la única porque ya no puede pretender la totalidad, circunstancia que aleja radicalmente del programa institucional.

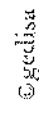
Esa retirada se realiza hacia una concepción más instrumental y más racional de la acción. Los otros no sólo son definidos por la integración de un rol, sino por su capacidad de integrarse promoviendo sus intereses, sean los que fueren, a través de relaciones concebidas en términos de servicios, de «contratos» y de «proyectos». Pese a las comillas con que siempre pueden encerrarse esas nociones, es poco refutable que movilicen otra concepción de la so-

4. Al respecto, señalemos que la noción de experiencia, tal como intenté construirla, no recusa la noción de rol o de *habitus*; se atiene a no articular más que una lógica de la acción entre otras. Cf. acerca de ello la discusión de *Sociologie de l'expérience* sostenida por J.-C. Kaufmann, *Ego*. París, Nathan, 2001.

cialización. En distintas formas y en idiomas particulares, todos los actores que hemos estudiado se esfuerzan por responder a demandas incluso cuando, muy a menudo, tales demandas son en realidad definidas por las organizaciones prestatarias de servicios más que por los usuarios. Eso no impide que una dimensión del trabajo se oriente hacia las respuestas a las demandas del entorno. En este caso, la integración no designa la interiorización de normas y de valores, sino que consiste en hacer que los otros tengan un lugar en la sociedad dándoles un conjunto de recursos y postulando que pueden desarrollar una acción racional y autónoma. A partir de entonces, la escuela reparte bienes específicos, diplomas, y el trabajo del docente consiste en ser eficaz y en poner a los alumnos en buenas condiciones de realización de sus intereses; esa dimensión de la acción es mucho más tajante y más autónoma en el colegio y en el liceo que en la escuela primaria. En la medida en que el hospital es una empresa de salud, el trabajo consiste en movilizar del modo más racional recursos, en organizar un servicio, en utilizar máquinas, en hacer vivir una organización. Se moviliza menos la racionalidad del enfermo que la de la oferta de cuidados. Tal como se enfatizó muchas veces, los trabajadores sociales también son prestatarios de servicios sociales y de dispositivos que se proponen dar a los individuos un lugar en la sociedad o en estructuras intermedias. El idioma de la moral y del control se reemplaza, en este caso, con el del contrato y del proyecto.

Por último, todos los actores estudiados otorgan un lugar fundamental a lo que suelen denominar «relación». Lo que ellos designan con ese término no es la relación del programa institucional, sino una relación que escaparía a toda mediación social fuerte, una relación que sólo apunta al reconocimiento de la persona, como tal, y sin poner en práctica más que la personalidad y toda la personalidad del profesional implicado. El niño o el adolescente son separados del alumno; y el docente quiere ser un individuo singular ignorando, tanto como se pueda, las expectativas y las exigencias del maestro. La persona enferma ya no es reducible a su enfermedad; y el trabajador social se abstiene de todo juicio moral acerca de los otros. En última instancia, todos sueñan más o menos confusamente con una relación sin mediación social y cultural, con un puro reconocimiento intersubjetivo y transparente, capaz de superar la dispersión de las lógicas de la acción y de los roles, que permita a los individuos tomar conciencia de ellos mismos con mi-





ras a volverse los sujetos de su experiencia. En todos los casos, se percibe el trabajo de socialización como un proceso activo cuyo verdadero autor debe ser el sujeto; por eso, hace falta hablar y hace falta que él hable. Así, todos piensan que es bueno hablar y que la escucha es beneficiosa.

Poco importa que todos esos principios de acción no sean más que quimeras o utopías; no lo son ni más ni menos que el postulado de unicidad del programa institucional. Lo esencial está en otra parte: en ese contexto, el trabajo sobre los otros se concibe como una experiencia social ampliamente construida por los actores, y no como el cumplimiento de un rol. El trabajador debe construir su trabajo y, en ese mismo movimiento, debe construirse a sí mismo. Mientras en el programa institucional el trabajo sobre los otros es de índole moral, en este caso es de índole ética, pues el trabajador debe jerarquizar y combinar normas de justicia y registros de juicio de las conductas ajenas. El trabajo de socialización apela a una norma de conformidad; la actividad de servicio reposa sobre criterios de *performance* y de libertad; la relación llama a una norma de reconocimiento, es decir, a juicios que tomen como patrón las características peculiares de la persona. Esa actividad ética es mucho más flotante en cuanto todas esas normas de justicia son ampliamente contradictorias entre sí, y sobre todo debido a que no son de la misma índole: la igualdad es un postulado ontológico; el mérito y el conformismo pueden ser objetivados, mientras que eso nunca sucede con el reconocimiento.[5] Ese hecho motiva que todos los grupos entrevistados durante esta investigación se hayan entregado a una actividad crítica y autocrítica incesante.

Homologías

Este recordatorio de las conclusiones de la investigación no tenía más objetivo que dejar en evidencia algunos parecidos forma-

5. Con respecto a ese punto me aparto del análisis de Honneth. Para él, el mérito, la igualdad y el reconocimiento son a la vez compatibles y del mismo estatuto; ahora bien, yo los creo inconciliables y de distintas índoles. Cf. A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*. París, Le Cerf, 2000; F. Dubet, «L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse», en *L'Année Sociologique*, 2000, 50, 2.

Rol vs Autonomía

les del trabajo sobre los otros con las experiencias de los «objetos» de dicho trabajo. Pasemos ahora al sector de esos «objetos».

Los alumnos

El caso de los alumnos es el más familiar para nosotros. En la mitad de los años del colegio, su experiencia presenta muchas homologías con la de los docentes, a menos que sea a la inversa.

La mayoría de ellos no está formada por *herederos* ni por *becarios*. Los alumnos ya no están «naturalmente» dispuestos a entrar en el juego de las reglas y de las actitudes escolares; y eso se hace más patente ya que la escolaridad de la escuela primaria les dio la imagen de un orden escolar más versátil y más personal que el que los espera en el colegio y en el liceo. Entonces, chocan contra un trabajo y un esfuerzo de socialización, pues interiorizar reglas escolares no es algo evidente, en especial cuando los alumnos provienen de medios sociales que no los ponen eficazmente en condiciones para la vida escolar. Las dificultades para constituirse en alumnos «puros» y conformistas y para aislar del conjunto de la experiencia social ese rol aumentan porque vivimos en una sociedad que concede amplia autonomía a los jóvenes. Con la masificación escolar, la vida juvenil, los *looks*, los estilos, los compañeros, los amores y los flirteos entran en la escuela y coexisten más o menos fácilmente con el mundo escolar propiamente dicho. En las clases medias, las dimensiones escolares y las dimensiones juveniles de la experiencia social cohabitan sin gran dificultad con el mundo escolar propiamente dicho, y a veces se intensifican; por ejemplo, hay una lengua para la escuela, una lengua para los compañeros, una lengua para la familia; y esos alumnos pasan fácilmente de un registro a otro. En cambio, para los otros alumnos, no sólo las normas de la escuela y la normas de la juventud no se apoyan sino que se oponen. El alumno conformista que aceptará la socialización escolar será tratado como un «bufón», como un soplón, por sus compañeros, quienes obtienen toda su grandeza y toda su dignidad del rechazo a seguir el juego de la escuela. Desde el punto de vista de los docentes, esa situación es una puesta a prueba permanente para la construcción de la disciplina; pero para los alumnos también lo es, pues la mayor parte de ellos no puede elegir por completo la escuela ni del todo los «valores» de la pan-

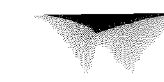
dilla de compañeros. Entonces, deben arbitrar y combinar entre sus diferentes maneras de hacerse grandes, a la vez en la escuela y contra ella. Reprueban los tumultos y no pueden impedirse participar en ellos, condenan los hechos de violencia de sus compañeros y se prohíben denunciarlos, y no sólo por temor a las represalias. Para ellos, como para los profesores, la integración de las normas se volvió una peculiar puesta a prueba que se hace día a día en una multitud de opciones y de actitudes, en una serie de arbitrajes entre sus distintas fidelidades y afiliaciones. Mientras los profesores tienen la impresión de que los alumnos gozan con esos desórdenes, los jóvenes en realidad sufren tanto como ellos ya que desde su perspectiva la integración normativa se volvió un problema. Su experiencia es homóloga y complementaria a la de los docentes.

Como los docentes que en primer término deben consolidar un orden escolar más que enseñar, los alumnos también deben entrar en ese orden antes que trabajar. Sin embargo, el pasaje a esa tesitura de la acción eficaz y bajo control en procura de resultados definidos no es simple. Eso tiene lugar siquiera en la medida en que los resultados son de por sí inciertos, y de dos maneras. La primera obedece a la naturaleza misma de los bienes a que se apunta: los diplomas. ¿De qué sirven para quienes los obtienen: para continuar con sus estudios, para ocupar una vacante en un trabajo, en cuál? Las respuestas a esas preguntas parecen evidentes cuando se contempla el sistema desde lo alto y por encima de la racionalidad teleológica de los adultos; lo son mucho menos cuando uno se ubica en el punto de observación propio de un alumno de quince años de edad. Después, una vez que los diplomas se consideran bienes escolares útiles y deseables, se plantea el problema de la racionalidad de las estrategias para obtenerlos. La respuesta a esa problemática de la eficacia no es de las más simples y mejor conocidas. Por lo general, la escuela considera que es posible pactar una suerte de contrato tácito con los alumnos: cuanto más trabajen éstos, mejores serán sus resultados. Ahora bien, para los alumnos esa equivalencia latente entre el trabajo y los resultados es con mucha frecuencia un mercado de engaños, pues el trabajo escolar no se objetiva simplemente en el tiempo que se le dedica y ese trabajo requiere algo muy distinto a tiempo para ser eficaz. Esto no impide que se emplace al alumno a construir como un actor estratégico que actúa racionalmente en una suerte de mercado escolar. A mayor lejanía de los carriles automáticos de la excelencia escolar, menor facilidad

para esa postura estratégica y racional. Simultáneamente, es cada vez más indispensable, incluso para regular las conductas escolares, pues los alumnos adoptan menos actitudes coherentes con ello por adhesión a los valores del orden social que por adquirir sentido para sus intereses bien comprendidos. Lo que conduce a una buena conducta es menos el respeto por el orden que la verdadera comprensión de mis intereses a largo plazo.

Por último, se plantea el problema del sentido subjetivo y cultural de la adquisición de los saberes escolares. También en ese caso, esa problemática se abre y se autonomiza cuando uno se aleja del programa institucional. Como ya vimos en el capítulo 4, los alumnos viven en varios conjuntos culturales; y el sentido de la cultura escolar, el que los ayuda a crecer y a formar su juicio acerca del mundo y ellos mismos, está sometido a la concurrencia de otras culturas, en especial la cultura de masas y los medios de comunicación. En cierta medida, ese sentido escolar ya no se impone como evidente y supone un trabajo conjunto de los profesores y de los alumnos, así como una actividad más intensa y más crítica de estos últimos. Por otra parte, no es raro encontrar buenos alumnos a quienes no les importan para nada los conocimientos escolares. En todos los casos, lo que era algo evidente se vuelve una interrogación y un trabajo sobre sí que los alumnos no pueden evitar cuando se les plantea la problemática de saber por qué ir a la escuela y por qué trabajar allí.

Ese tipo de experiencia está en una relación de homología con la propia de los docentes, lo cual no impide la contraposición. Sin embargo, las polaridades de ambas experiencias son idénticas. Para decirlo sintéticamente: unos y otros tienen un problema de motivación. Los alumnos deben motivarse para entrar en sus estudios; los profesores deben ayudarlos a motivarse, a encontrar buenas razones para respetar la disciplina, para aprender y para encontrar un interés propio en sus estudios. Ese tipo de trabajo sobre los otros sobreentiende que los alumnos deben construirse como los sujetos activos de sus estudios, mientras que los profesores sólo pueden ayudarlos en esa tarea variando sus métodos y actitudes. Unos y otros encuentran el mismo problema; y la socialización consiste en resolver ese problema más que en imponer normas. Las expectativas de los alumnos para con el «buen profe», que debe ser firme, eficaz y comprensivo, son simétricas a lo que esperan del buen alumno los docentes: ese joven debe ser disciplinado, activo, origi-



nal y singular. En los dos nodos de la relación, el desafío del reconocimiento es fundamental y, con mucha frecuencia, profesores y alumnos piensan recíprocamente que el otro campo los desprecia y los ignora.

Los enfermos

En lo esencial, la experiencia de los enfermos es simétrica y homóloga a la del personal a cargo de los cuidados. De modo general –y sé cuán abusiva puede ser esta fórmula en el momento en que se conoce la diversidad de casos y de contextos–, la experiencia de los enfermos y de su familia está jerarquizada por una serie de problemas y de demandas.[6]

El primer nivel es el de la experiencia atinente al alojamiento. El enfermo nota que se le impone un modo de vida en una organización extremadamente rigurosa. Es confrontado a una socialización relativamente elemental, a toda una serie de gestos de la vida cotidiana en el hospital. Debe adecuarse a la hora de las comidas, a la de visita y a la de su higienización, a convivir con otros enfermos, con el personal para distinguir a las asistentes, las enfermeras, los residentes, los médicos, el jefe de servicio... En suma, para ser un buen enfermo, debe aprehender un rol; y no le faltan descripciones y testimonios acerca de esas expectativas y las desviaciones de rol. Por un lado, los enfermos a veces critican las condiciones de hospitalización: la calidad de las comidas, el ruido, el aburrimiento, las puertas abiertas y cerradas sin precauciones, las filas de gente que espera ser atendida en la recepción, los consultorios de guardia y para los exámenes... Por el otro lado, el personal suele quejarse de los enfermos: de sus «exigencias», de su higiene personal, de su impaciencia, de la invasión de las familias, de su sexualidad o, por el contrario, de su «hospitalismo», de su sumisión demasiado pasiva a las constricciones de la vida hospitalaria.

6. Me apoyo en la tesis de K. Orfali, *L'hôpital ou la critique de la raison instrumentale*, tesis. París, EHESS, CADIS, 1997; y en la investigación cuya dirección yo había asumido acerca de la experiencia hospitalaria de los enfermos: K. Orfali y C. Wassmer, bajo la dirección de F. Dubet, *Le malade, l'hôpital et la maladie*. París, CADIS, 1986.

Todos los enfermos entrevistados no se limitan a describir su experiencia únicamente en términos de alojamiento, por más que éste tema sea el primero que se impone en las entrevistas, al ser el más neutro, el menos cargado de angustia y de miedo. El enfermo y además su familia o sus amigos se consideran actores sometidos a diagnósticos, a exámenes y a protocolos terapéuticos. En ese ámbito, constantemente intentan obtener información y tener cierto dominio de lo que les sucede. Evidentemente, todo depende de las enfermedades y de los enfermos; pero cuanto más vital parece el desafío, mayores son los recursos culturales y cognitivos en poder de los enfermos, mayor es el tiempo que ellos dedican a la búsqueda de informaciones. Se moviliza a la familia, se hacen preguntas –aparentando que nada pasa– a asistentes, residentes y enfermeras y, sobre todo, se espera la visita del facultativo al que se considera en poder de la clave del misterio. ¿Por qué ese medicamento y ese examen, por qué esa radiografía, qué significa ese síntoma, cómo conciliar los conocimientos disponibles por el enfermo y los de los médicos? De hecho, ese juego y esas estrategias son extremadamente complejas y están en las antípodas del carácter apacible de la concepción parsonsiana de la relación entre médico y paciente. A menudo muy ansiosos, los enfermos quieren saber y no quieren saber verdaderamente. Por su lado, el personal a cargo de los cuidados espera de los enfermos que éstos sepan lo suficiente para participar en los protocolos terapéuticos, pero también que ignoren lo suficiente qué se les aplica para que se establezca una confianza más o menos ciega. Demasiado activo, el enfermo es «disfuncional»; demasiado pasivo, lo es en igual medida. En un caso, formula preguntas a las que no se puede o no se quiere dar respuesta; en el otro, deja hacer y ya no participa en el esfuerzo por sanarse. En un caso, su familia y él son auténticas máquinas en procura de información: a veces hasta se vuelven actores apoyados por asociaciones, como en el caso de los dializados; en el otro, son indiferentes y ya no participan, como en el antiguo hospicio.

Por último, desde que las permanencias en el hospital son algo menos prolongadas y el balance entre vida y muerte son manifiestos, el enfermo quiere que lo afeiten, quiere ser reconocido como

7. En la época en que se realizaron las investigaciones, expresiones de ese tenor no eran sólo clichés. [*Cancre* también puede tener la acepción de «indeseable».]

una persona y no como «el *by-pass* de la 4» o «el sarcoma de la 8».[7] La meta del enfermo es que lo reconozcan como un caso singular que se beneficia de la atención singular del médico. En este sentido, esa atención se corresponde con todo aquello que las enfermeras llaman «la relación»: afectos positivos, cortesía, compasión, comprensión, especiales precauciones para no causar daño o dolor, adecuación de las reglas de la organización para prestar servicio. Por ejemplo, puede aceptarse que el enfermo se higienice solo, pasando por alto que el tiempo empleado en esa tarea desorganice un poco la ronda de actividades; al contrario, puede higienizarse al enfermo por el simple motivo de que éste tiene necesidad de ser tocado y de algo de ternura. En este caso, el tiempo es la mejor prenda ofrecida como reconocimiento. Para el enfermo, ese confort relacional y emocional no es mero suplemento espiritual añadido a la objetividad tecnológica de los cuidados, sino que condiciona su experiencia porque crea lo que el enfermo busca en primer lugar: la confianza, la seguridad. Sin ello, el enfermo no puede controlar su experiencia, ese sutil equilibrio entre abandono de sí y colaboración con los encargados de atenderlo. Y cuanto menos adquirida y ciega es con respecto del facultativo, más construida, más frágil es, más sentido adquiere todo.

Hay que retener tres hechos de esta rápida descripción. El primero obedece a que esos distintos niveles de la experiencia del enfermo son relativamente independientes unos de otros; suele no haber congruencia entre los grados de satisfacción expresados según los registros. Todas las configuraciones parecen posibles en función de los servicios, de los tipos de enfermedad y de las características sociales de los enfermos. Uno puede estar satisfecho con el «hotel» y con los cuidados, pero no con las relaciones; con los cuidados o con el «hotel»... El segundo aspecto de esa experiencia responde a que la jerarquía de los tres niveles no es la misma si las entrevistas se realizan en el hospital o después de la salida de éste; en el hospital, predomina el discurso acerca del «hotel»; fuera del hospital, se impone el de los cuidados y el de la relación. Ello a veces confirma a los responsables en la idea de que los problemas de alojamiento son centrales; es cierto que afectan menos a la cultura hospitalaria y las relaciones de fuerza dentro de la organización y ponen en tela de juicio a las asistentes, que no dan abasto, antes que a los médicos. Por último, queda a la vista que la experiencia del enfermo no es homogénea; y en ese sentido

es una experiencia, pese a la carga normativa de las representaciones del rol del buen enfermo. Cuidar al enfermo es también permitirle articular una experiencia positiva; así, puede hablarse de homología en el proceso de socialización. El enfermo y la enfermera combinan lógicas de acción y no tanto el cumplimiento de sus respectivos roles.

Los casos sociales

Es aún más azaroso hablar *del* caso social que *del* enfermo o *del* alumno de liceo. Existen mil y una maneras de volverse un caso social: pobreza, crisis familiares, conductas ilícitas y fuera de los cánones, problemas de personalidad, discapacidad, desempleo... Citaremos aquí uno de los centros a los que se apunta: los habitantes –jóvenes y adultos– de los barrios «difíciles»; aquellos a los que se dirigen numerosas políticas sociales y son confrontados, mucho más que otros, con los trabajadores sociales.[8]

De modo general, y con todos los matices que se imponen, los habitantes de los barrios «difíciles» no son anómicos ni están en un vacío social. Al contrario, no creo que se inscriban en una cultura original e idiosincrásica, ya sea cultura de clase, cultura de la pobreza o cultura étnica para los inmigrantes, todas ellas culturas que serían susceptibles de explicar el conjunto de sus conductas y de sus juicios. Al respecto, el tema de la comunidad se utiliza con ligereza y no suele señalar otra cosa más que la distancia cultural y el etnocentrismo de los dominantes, sean éstos temerosos o bien predispuestos. De todos modos, la situación de los habitantes es en gran medida ambivalente. Por un lado, se les define por un proceso de cambio que paulatinamente erradica las antiguas culturas populares y étnicas, las cuales creaban formas de regulación más o menos comunitarias y locales. Las ciudades son heterogéneas; la cultura de masas está en todas partes; las élites surgidas del grupo son débiles o están ausentes y los actores generalmente tienen un

8. Entre la multitud de volúmenes que se ocupan de esos públicos: P. Bourdieu *et al.*, *La misère du monde*. París, Seuil, 1993; F. Dubet y D. Lapeyronnie, *Les quartiers d'exil*. París, Seuil, 1992; A. Villechaise-Dupont, *Amère banileue*. París, Grasset-*Le monde*, 2000.

fuerte sentimiento de desposesión identitaria, sentimiento tanto más vívido en cuanto la estigmatización de los suburbios termina por crear una identidad negativa, obsesiva y destructiva; ¿cómo identificarse con un grupo reprobado? Por otro lado, jóvenes y adultos se adhieren plenamente a los ideales de los modos de vida de las clases medias tal como no dejan de presentarlos los medios masivos y las instituciones. En cuanto a la tesitura de sus aspiraciones, los «excluidos» están por entero en la sociedad, lo cual acentúa muy marcadamente sus sentimientos de frustración, y en ocasiones su sensación de ser incapaces, pues se adhieren a modelos que no pueden plasmar por falta de recursos económicos y culturales. Aún peor, su adhesión a dichos modelos puede incrementar su exclusión cuando privilegian –especialmente los jóvenes– todas las señales de consumo y de estatus cuyas formas más exteriores son las únicas que pueden exhibir, gracias a la estética del *look*, y la consiguiente reputación.

Aunque lo que se da en llamar «casos sociales» pueden parecer hundidos por sus problemas y dificultades, ello no significa que no sean actores racionales y estratégicos cuyas condiciones de vida y de supervivencia dependen de las políticas sociales, de los múltiples sistemas de asignación de recursos y de ayuda. ¿Cómo conseguir el RMI, ser reconocido como discapacitado por la COTOREP, cómo obtener subsidios del CCAS y de las distintas organizaciones prestatarias, cómo beneficiarse con la asignación de cabeza de familia y de los empleos subvencionados, cómo mandar de vacaciones a los hijos y cómo pagar las facturas...? En este punto, los «casos sociales se comportan como estrategas cuyo objetivo es optimizar sus recursos, lo cual no significa que sean más cínicos que la mayoría de nosotros. En algunas oportunidades, ciertos individuos se instalan en ese sistema porque no tienen oportunidades objetivas de salir de ese trance en razón de su estado de salud, de su edad o de su falta de cualificación. A veces, movilizan esos recursos para montarse el modo de vida que les conviene, porque eligieron ser artistas o asegurar el modo de vida de un grupo como el de los gitanos. Otras veces, utilizan esos recursos para salir de ese estado; por ejemplo, como se sabe, para ellos los empleos precarios y subsidiados son el medio más seguro de acceder a un empleo normal. Por último, muchos de ellos deciden trabajar sin importar en qué condiciones para escapar de la dependencia frente a los servicios sociales; en este caso, el trabajo social tiene un rol po-

sitivo porque sirve de estímulo por la negativa.[9] En resumen, los casos sociales se vuelven los usuarios más o menos racionales de las distintas políticas sociales.

El principal desafío de la experiencia de los casos sociales es no verse reducidos a sus problemas y a sus estrategias de adaptación. Los jóvenes son la expresión más aguda de ese desafío. Muchos de ellos están llenos de odio, llevan en sí una ira sin objeto preciso, que expresa el rechazo por el lugar que se les otorgó. Esa ira y esa obsesión por la reputación y el respeto son expresión de la voluntad de ser un sujeto cuando todo es adverso.[10] A veces, esa afirmación de una subjetividad autónoma adquiere el aspecto de una invención ética, lo que se da en llamar una «etnicidad». Sin poder disponer del reconocimiento en las categorías habituales de la vida social –trabajo, estudios, consumo, ciudadanía–, los jóvenes acuñan identidades étnicas operando sobre las categorías étnicas del estigma. Se consideran propietarios de su ciudad, crean bandas raciales, se adhieren a radicalismos religiosos situados en las antípodas de las tradiciones y las prácticas religiosas de sus padres, esgrimen el estigma en contra de quien los domina. Contra las chicas que ellos corren el riesgo de perder porque ellas habrían de integrarse mejor, reinventan un machismo que nada tiene que ver con la dominación masculina tradicional. En su condición de excluidos, elaboran un sujeto imaginario situado en los márgenes de la vida social, por obra del odio, o bien de la religión de la comunidad perdida para siempre. Por detrás de esas manifestaciones espectaculares, violentas y trágicas de la resistencia y de la invención de una subjetividad propia, el mayor problema de los «casos sociales» es rechazar que se identifique su personalidad con sus problemas y su marginación.

También en ese caso existe cierta homología formal entre la experiencia de los «casos sociales» y la de los trabajadores sociales que los tienen a su cargo. Ellos también están socializados a partir

9. F. Dubet y A. Vérétout, «Une réduction de la rationalité de l'action. Pourquoi sortir du RMI?», en *Revue Française de Sociologie*, 43, 3, 2001.

10. ¿Hay que especificar que este análisis del odio no consiste en aprobarlo y en darle una legitimidad? Sin embargo, apunta a demostrar que tiene un sentido y que uno no puede darse por satisfecho con las explicaciones que la reducen a un sinsentido, a la barbarie o a la ausencia de los padres.

de una experiencia heterogénea cuyas dimensiones bajo ningún aspecto son compatibles unas con otras. Son a la vez presa de un sistema de integración flotante, de una política de servicios y de un deseo de reconocimiento probablemente tan inagotable como el de los «casos sociales».

Dominación y socialización

Poder y dominación

De modo general, creo que los «objetos» del trabajo, más que los profesionales, cumplen un rol determinante en la índole de sus relaciones. En primer lugar, los alumnos, los enfermos o los «casos sociales» determinan las experiencias de trabajo de quienes los socializan. No dominan en la relación de socialización, pero imponen las formas y las metas de ella. Directa o indirectamente, el trabajo sobre los otros fue transformado por ellos. Cuando los alumnos dejaron de ser *herederos*, ya no fue posible dictar clases como «antes». Cuando las permanencias en el hospital se acortaron, cuando los enfermos ya no fueron menesterosos, cuando llegaron al hospital para envejecer allí, las enfermeras debieron adaptarse. Cuando los problemas sociales cambiaron de sesgo, fue impostergable que los trabajadores se adecuaran a las circunstancias. Por supuesto, todos esos cambios son inducidos previamente por las transformaciones del programa institucional, las cuales masificaron la escuela y promovieron la infancia, las cuales produjeron una medicina más científica y más centrada en el cliente, que multiplicaron los dispositivos sociales que proporcionaban las definiciones de «casos sociales». Sin embargo, en la definición laboral, el «objeto» del trabajo cuenta con un poder no desdeñable, concretamente el de imponer una forma de experiencia y un conjunto de problemas a los que debe adaptarse el trabajador. La prueba más simple de ese poder reside en que los profesionales concernidos optan por el tipo de clientela que más les conviene, pues nunca pueden imponer del todo sus marcos a quienes ellos socializan. Por lo demás, todos aquellos que hemos estudiado se lamentan de esa pérdida de poder; sus «clientes» los manipulan y los tratan «como a criadas». Probablemente ése sea el principal aspecto que diferencia la socialización –aquella que

apunta a la «cera maleable» de la infancia– de la socialización secundaria, la que apunta a actores que disponen de cierto poder.

La existencia de ese poder impide reducir el trabajo de socialización a un proceso de control absoluto y de dominación radical. Pese a todo, que los «objetos» del trabajo sobre los otros dispongan de ciertos recursos de poder y que estos últimos influyan fuertemente en los trabajadores con los que tratan no significa que la relación de socialización esté desprovista de toda dominación.[11] Dentro del marco de un trabajo profesional, no puede haber socialización sin una cuota de dominación. Esta última ya no va por los carriles de la injerencia de un programa institucional, de cuyo sistema panóptico es a la vez caricatura y deriva, a menos que se implemente una forma superior de control social que obligue a los individuos a construirse «libremente» en categorías de la experiencia que les son impuestas. Así, la dominación se manifiesta sin dejar de afirmar que los individuos son libres y amos de sus intereses.[12] Mientras el poder se define en términos de desequilibrios de recursos, la dominación impone a los actores las categorías de sus experiencias, categorías que les impiden constituirse como sujetos relativamente amos de sí mismos. ¿Acaso sería preferible hablar de alienación que de dominación, habida cuenta de que en el ámbito que nos interesa aquí esa dominación es de tipo subjetivo?[13] Se invita al dominado a ser el amo de su identidad y de su experiencia social en primera persona, al tiempo que se le pone en situación de no poder llevar a cabo ese proyecto. Al igual que el poder, la dominación atañe a los individuos de manera muy desigual; pero pueden desprenderse algunos mecanismos fundamentales.

11. Hace falta recordar que esa fórmula no es para nada paradójica; después de todo, fácilmente se admite que los obreros poseen dichos recursos de poder frente a los dirigentes y que a la vez están en una situación de dominados porque no tienen el control de las reglas fundamentales de la economía y de la producción. Con respecto a cómo diferenciar entre poder y dominación, cf. D. Martuccelli, *Dominations ordinaires*. París, Balland, 2001.

12. Es lo que T. Mathiesen denomina *synopticum*, cf. «The viewer society: Michel Foucault's *panopticum* revisited», en *Theoretical Criminology*, 1997.

13. De todas formas, prefiero evitar el concepto de alienación, por el cual la historia permanece demasiado ligada a los conceptos de verdadera conciencia, enceguecimiento o autoalienación, nociones que presuponen una norma de verdad y de conocimiento perfectamente objetiva.

Interiorización

El control social reprueba y estigmatiza todo un conjunto de conductas que los individuos aprenden a enmascarar o a volver contra los otros; entre tanto, como ya hemos visto, en todas las modalidades de trabajo sobre los otros estudiadas en este libro finalmente se toma la decisión de dar otro paso adelante. Ello estriba en lo que la literatura psicosociológica denomina «norma de interiorización».[14] El estigma no es una simple proyección de las normas sobre un individuo más o menos fuera de las pautas; muy a menudo se condena como tal ese estigma en pro de una voluntad de ayudar y dar un apoyo. Pero ese respaldo se realiza a expensas de una desocialización radical de los problemas sociales cuya víctima es el individuo. Cuando los consuelos habituales del programa institucional ya no son moneda corriente, es importante desplazar las explicaciones y los motivos de mecanismos sociales generales hacia individuos particulares: los desafíos colectivos se vuelven así pruebas individuales.[15] Por ejemplo, ya se vio cómo, cuando se impone la ideología de la igualdad de oportunidades a la vez que decae la de los dones, reconocer y confesar las dificultades del fracaso circulan entre los actores según el principio de la patata caliente. ¿A quién pondrá en el banquillo de los acusados? La puesta a prueba del individuo no remite directamente a las desigualdades sociales, a los mecanismos escolares ni a los eventuales «dones» de los alumnos, sino a una serie de «trabas psicológicas» cuya causa reside en los individuos. La causa del fracaso se encuentra en el alumno y en su familia, que tienen todas las oportunidades de volverse «casos», que deben hacerse cargo de sí, cuidarse, asumirse... El ejemplo más caricaturesco es el de algunos beneficiarios del RMI a los que entrevistamos. Piden y obtienen el RMI porque perdieron su empleo, tienen muchos años de edad, no tienen cualificación o simplemente porque no hay empleo. Al cabo de algunos meses de ser tomados a cargo por personal interviniente cuya buena voluntad y buenos sen-

14. J. L. Beauvois, *Traité de la servitude libérale*. París, Dunod, 1994; D.Castra, «Internalité et exclusion sociale», en *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 37, 1998; N. Dubois, *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grénoble, Presse Universitaires de Grenoble, 1994.



15. Ésas son expresiones de C. Wright Mills, *L'imagination sociologique*, trad. al francés. París, Maspero, 1967.

timientos no se pone en tela de juicio aquí, lo que en primer término es un problema social se vuelve un problema de personalidad: los individuos son incapaces de proyectarse, no son lo suficientemente dinámicos, no tienen deseos de cualificarse; su autoestima se degrada paulatinamente a pesar de que no deja de haber voluntad de ayudarlos. Gracias a un proceso recursivo de adaptación secundaria, los individuos pueden adecuarse a esa situación y adoptar conductas que ponen de manifiesto del modo más inequívoco los problemas que se les atribuye: ellos, que bebían porque estaban desempleados, terminan estando desempleados porque bebían.

Expresémoslo de otra manera: si bien se ganó mucho con el alejamiento, de todos modos relativo, respecto de los estigmas y de los juicios más crudos, se desarrolló una formidable capacidad para transformar los problemas políticos y sociales en problemas de personalidad. Ya lo vimos en todos los casos estudiados: la benevolencia de los profesionales termina cuando de lo que se trata es de encontrar las causas del malestar. Estas últimas siempre son externas a la relación laboral misma: están situadas en la familia, las condiciones de vida, la sociedad en general y, sobre todo, en la historia y en la personalidad de los individuos. Incluso cuando la munición crítica de los profesionales es lo suficientemente sólida como para que no se llamen a engaño, siempre se opera sobre el individuo en sí. Es raro pensar que el cambio en los contextos y las condiciones de la acción acaso fuera una palanca más eficaz que la constante repetición individual de las dificultades.

En esa estrategia no habría que ver una técnica cínica de control social, sino un efecto de la voluntad de integrar a los individuos, ayudarlos, respaldarlos. Eso tampoco significa que esas formas de tomarlos a cargo y esas técnicas no sean eficaces; en ello reside otro problema. De todas formas, esa modalidad reposa sobre una relación de dominación, aunque sólo sea en la medida en que los individuos no pueden en verdad rechazarla. En ese caso, confirmarían el estigma.

La obligación de seguir el juego

Aunque se incurra en el riesgo de parecer trivial, es necesario resaltar que en todos los casos abordados los individuos están obligados a seguir el juego. Y esa obligación es la forma más elemental

de la dominación ejercida sobre aquellos que entran en ese juego casi con la certeza de perder. En este caso, una vez más no es cuestión de adoptar un tono de condena moral. El debilitamiento del programa institucional no está ligado, por cierto, a una reducción de su poderío, sino por el contrario a su extensión; de hecho, la cantidad de individuos englobados en el sistema sanitario, el sistema escolar y el trabajo social no deja de aumentar. Crece a la par que se invoca en esa extensión la igualdad fundamental de todos los individuos. ¿Cómo ser hostil a ello? Todos los grupos entrevistados comparten esa creencia.

Pese a lo anterior, hace falta señalar que dicha igualdad tiene un fuerte parentesco con la de una prueba deportiva en la que todo el mundo estaría obligado a participar, pues la regla de la igualdad fundamental de todos los competidores se afirmaría como un principio intangible. Ahora bien, en todas las competiciones –escolares, por empleos, en la búsqueda de los mejores cuidados y las mejores condiciones de vida– hay quienes ganan y quienes pierden. La dominación reside en la capacidad para definir las dificultades y el mérito de cada cual, y de repartir distintos tipos de bienes en consecuencia con ello. Por más que los profesionales no gusten de cumplir con ese rol, no lo rehúyen, y menos aún cuando la obligación de seguir ese juego proporciona un poder no desdeñable. Pero el fracaso no interrumpe esa mecánica. De hecho, al fracaso escolar no se presta atención más que en la escuela, a los fracasos médicos más que en el hospital, mientras que los fracasos sociales sólo son atribuibles a lo social. Nunca se neutraliza las dificultades, incluso entre los maestros, quienes a veces desearían ignorarlas en nombre de los paraísos infantiles.

Los «jugadores» están bajo la amenaza del fracaso en una representación general del juego más o menos darwiniana.[16] Es evidente que la extensión de la lógica de servicios, a la vez que libera a quienes no jugaban –los niños con baja escolaridad, muchos de los enfermos y muchos de los pobres–, cerró toda facultad de no jugar más a todos aquellos que anticipadamente se sabían perdedores. Por ahí se comprende la hostilidad y la violencia de los

16. Acerca de esta concepción de la dominación, cf. D. Courpasson, *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. París, PUF, 2000. Es cuestión menos del darwinismo de Darwin que del propio de sus discípulos sociales.

alumnos forzados a permanecer en la escuela incluso cuando fracasan en ella, o la de los jóvenes de los suburbios que no pueden oponerse a la voluntad de curar de la medicina y al encarnizamiento terapéutico. También es forzoso constatar que en esa obligación de jugar subyacen dos ideologías usualmente contrarias: la del ideal liberal de la puesta en competición de los méritos y la de la gravitación de la igualdad, la razón y el progreso identificados con los valores de los servicios públicos.[17]

La obligación de ser libre

El principio de dominación más fuerte, el más eficaz por ser menos refutable, también el más característico del trabajo sobre los otros postinstitucional, estriba en la obligación de ser libre. Ese principio deriva directamente de lo anterior. Si se considera que todos los individuos son fundamentalmente iguales, éstos sólo pueden diferenciarse por sus méritos, es decir, por el uso que hacen de su libertad. En ello reside la única manera de fundar desigualdades justas. Sin embargo, el principio de libertad que se afirma al salir del programa institucional dice mucho más que eso. Implica que cada cual debe ser amo de su vida, que cada cual decide libremente acerca de sus opciones, sus creencias y por ende de su destino. Evidentemente, ningún sociólogo puede creer en la realidad de esa afirmación; el actor y la acción social están determinados por una cultura, una lengua, una historia colectiva y personal, por constricciones exteriores, por condiciones económicas... Pero a la vez esa afirmación es sociológicamente esencial pues define un ideal normativo en común según el cual es bueno ser «auténtico».[18] La buena creencia y la buena acción no son sociales, sino que están determinadas y elegidas por los individuos mismos. El tema omnipresente de la relación auténtica se basa en ese postulado. Y precisamente la fuerza de esa idea contribuyó a debilitar uno de los principios centrales del

17. De ese modo A. Giddens defiende una forma de regulación liberal en la cual el contrato compromete la libertad del actor y la objetividad de su acción: *Les conséquences de la modernité*, trad. al francés. París, L'Harmattan, 1994.

18. C. Taylor, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. París, Seuil, 1998.

programa institucional, el de la continuidad entre socialización y subjetivación, entre constricción y libertad.

De todas formas, la obligación de ser libre, de ser amo y señor de sí mismo, presenta una faz más sombría, pues si cada cual es libre y se encuentra en condiciones de manifestar esa libertad cada cual se vuelve también responsable de cuanto le sucede.[19] En ello reside el fundamento filosófico del mecanismo de interiorización. Cuando el individuo a quien se supone libre realiza sus objetivos, su libertad se expande; cuando no lo consigue, se vuelve responsable de su propio fracaso; e inmediatamente ese fracaso se experimenta según la modalidad de la culpabilidad, pues el sujeto es responsable de su propio malestar. Así, sólo se puede promover al sujeto si se apela a su propia responsabilidad moral: si sus logros le pertenecen, sus fracasos también. Quienes denuncian el liberalismo ético viendo en él la fuente de la anomia y de los desórdenes sociales y psíquicos a veces olvidan que *a contrario* ejerce una formidable presión, la presión del sentimiento de culpa, de una «reputación» que será necesario salvaguardar.

La obligación de ser libre lleva a una exhortación permanente al compromiso personal, a la motivación, al proyecto, a tomar en sus propias manos su «destino» y sus problemas. Si todos son libres, cada uno debe ser su propio recurso y su propia salvación. El llamamiento a una relación interpersonal deseándose tan libre y tan desligado de todo marco normativo no deja de remitir al individuo a su responsabilidad. «Hágase cargo de sí mismo», no dejan de decir los docentes, el personal no médico y los trabajadores sociales, y así dirigen a los otros el imperativo que se imponen a sí mismos y que les imponen los dirigentes de las organizaciones. Cuando las motivaciones de la acción ya no son provistas por el programa institucional, es tarea de cada uno motivarse y comprometerse sin contar más que consigo mismo. Sin entrar en el *pathos* crítico, ésa es una de las modalidades de servidumbre voluntaria. Pero mientras la servidumbre voluntaria descrita por La Boétie reposa sobre la defensa de la seguridad y el temor de la aventura, en

19. Z. Bauman, *Freedom*. Minneapolis, University of Minnesota, 1988.

20. N. Aberxrombie, S. Hill y B. Turner, *Sovereign Individual and Capitalism*. Londres, Allen and Unwin, 1986; L. Boltanski y E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*. París, Gallimard, 1999.

este caso se funda en una dominación más subjetiva: no soy digno de pretender más.

La fuerza de ese imperativo obedece a que es a la vez un principio liberador y un modo de dominación; y eso sucede de modo indisociable. La obligación de ser libre posee dos facetas complementarias y contradictorias, fatalmente ligadas. Una es la de los derechos del Hombre y del individualismo ético; la otra es la del *homo economicus* o, para decirlo sumariamente, del capitalismo.[20] Eso hace del individualismo ético una formidable herramienta crítica del individualismo de los intereses para toda una tradición de izquierda, mientras que toda una corriente conservadora se empeña en demostrar las consecuencias desastrosas del individualismo ético sobre la cohesión social y la racionalidad de la acción. En la práctica, ¿cómo ser libres y estar juntos?[21] El trabajo sobre los otros es presa de esa contradicción y esa aporía: el llamamiento a la libertad del sujeto le otorga poder, pero también, a la vez, le inscribe en un mecanismo de dominación. Cuanto mayor poder se tiene más libre se es, mayor es la obligación de ser responsable de sí y más se transforma en prueba personal una dominación objetiva.

El principio de estallido paulatino de las experiencias

Puede concebirse la dominación independientemente de la estructura de las desigualdades sociales, pues no sólo es la injerencia de los «hechos sociales» en los individuos; también implica formar y preservar un orden social en el que los grupos de sexo o etarios, por ejemplo, o las clases sociales, imponen sus intereses a los demás. Es evidente que el trabajo sobre los otros forma parte de ese proceso, tal como no dejaron de demostrarlo las sociologías de la educación más clásicas, en especial la de Bourdieu. Sin embargo, no creo que la dominación se remita a la violencia simbólica o a lo arbitrario cultural. Los alumnos violentos no rechazan la escuela porque sea burguesa, sino porque los destruye. Al dejar atrás la matriz cultural, se pone de manifiesto especialmente por qué los

21. El volumen de F. de Singly intenta demostrar cómo los individuos procuran resolver ese problema a escala «micro»: *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. París, Nathan, 2000.

más dominados son también quienes en verdad no pueden construir e integrar su experiencia social, quienes no pueden construirla ni percibirse como autores de ella. Por consiguiente, hay un principio de estallido paulatino de las experiencias tan pronto como se desciende en la escala de las posiciones sociales de los actores sometidos al trabajo sobre los otros. En paralelo, según un principio de homología, el trabajo sobre los otros crece en inconvenientes y dificultad; tanto es así que en nuestros días esas dificultades son exhibidas públicamente por los profesionales y puestas en primer plano por sus corporaciones como un recurso reivindicativo fundamental.[22]

El postulado de anomia

No bien tienen que tratar con actores socialmente dominados, todos los trabajadores entrevistados comparten un postulado de anomia que oscila entre la acusación y la compasión. El discurso más banal siempre tiene hoy como lema el derrumbe moral de los individuos menos favorecidos.[23] La familia está en el centro del blanco. Los divorcios y las separaciones hacen estragos. Los padres confían la educación de sus hijos a la televisión, que hace de niñera. En el ámbito de la sexualidad, ya no hay secretos de adultos o, al contrario, los niños son mantenidos en una ignorancia impresionante. En términos generales, los padres se han esfumado y ya no asumen su autoridad; eso los lleva a la indiferencia, o bien a la violencia, que es una autoridad ilegítima e ineficaz. Se supone que las familias provenientes de la inmigración no superan una crisis de aculturación indefinida: las muchachas se van o son enclaustradas, los hermanos mayores reemplazan a los padres, la madres viven en el terror o se emancipan demasiado. Finalmente, los alumnos fracasan porque ignoran las leyes. Los enfermos no saben actuar

22. Si se observa los medios de comunicación de masas, podría creerse que todos los docentes están en barrios difíciles, que todas las enfermeras trabajan con «casos sociales», que todos los trabajadores sociales se enfrentan a la violencia de sus clientes...

23. N. Elias resalta ese aspecto; los excluidos no son lo suficientemente «civilizados» ni se controlan lo suficiente: N.Elias y J. Scotson, *Logiques de l'exclusion*. París, Fayard, 1997.

como corresponde, ignoran las reglas de higiene elementales y son violentos. Los drogadictos son briznas de hierba sacudidas por sus necesidades irrefrenables. No es difícil oír expresiones como «nos hemos confrontado con personas muy desocializadas». Todos esos clichés son mecánicamente repetidos y reproducidos; los pobres, sin más, carecen de educación, ya no son obreros o trabajadores sometidos a condiciones de vida difíciles, sino actores desocializados y, paradoja supina, cuando son socializados, lo son demasiado y mal. El arraigo es una integración de carácter comunitario, la emancipación una libertad sin límites, la amistad una banda, la buena voluntad una sumisión pasiva... No es raro que los integrantes de las organizaciones que intervienen en los barrios más difíciles construyan sin siquiera darse cuenta una suerte de retórica colonial en la que ellos son los «civilizados» que no viven en el barrio, mientras que los habitantes desempeñan el papel de «salvajes».[24]

Por lo general, esa representación –aquí apenas caricaturizada– se desarrolla con mayor buena fe cuando está llena de compasión. Las personas más anómicas también son víctimas de la crisis. Las familias se disgregan a causa del desempleo, de la pobreza y del rol deletéreo de los medios de comunicación de masas y de la ideología liberal. Los inmigrantes son víctimas de la crisis económica, de sus tradiciones y del imperialismo cultural de Occidente. Los enfermos son víctimas de sus condiciones desastrosas de vida, mientras que las mujeres lo son de la dominación masculina y del machismo. En suma, los individuos más anómicos también son víctimas. De todos modos, esas orientaciones políticamente correctas y esa preocupación por no censurar a las víctimas no refuerzan la posición de los actores dominados, reducidos al rol de víctimas. Los buenos sentimientos no impiden el estigma y el trabajo de interiorización del que son víctimas las víctimas. En los medios más pobres y más dependientes, sucede que los individuos no se suelen dejar engañar por esa piedad, percibida como una condescendencia, y los profesionales confrontados con esos públicos chocan contra una resistencia, e incluso una hostilidad, que no comprenden. ¿Por qué las personas no desean sinceramente que se las ayude? Ésa es la pregunta de docen-

24. Podría demostrarse que casi todos los informes televisivos acerca de los barrios «difíciles» reposan sobre ese guión colonial; por otra parte, las imágenes deben ser exóticas, excitantes y poner de relieve el coraje de los periodistas...

tes, trabajadores sociales y personal a cargo de los cuidados situados en el frente de batalla de los problemas sociales. Ahora bien, a menudo se ayuda a las personas encerrándolas en categorías que ellos niegan; en muchos de los casos, se las empieza a ayudar negándolas, reduciéndolas a lo que no son.

El postulado de apatía

No sólo los dominados son anómicos, sino que son apáticos, no se aferran a las oportunidades que se les ofrece y no quieren seguir el juego de las puestas a prueba del mérito. Los malos alumnos de los barrios pobres no entienden dónde está su verdadero interés, no quieren salir de esa situación cuando, según se dice de manera obstinada, la escuela es su única oportunidad. Por otra parte, sus parientes ya habrían renunciado; y no hay relato más banal que el de los chicos que llegan tarde a clase porque sus padres, desempleados, ya no se despiertan a la hora. Los jóvenes utilizan los dispositivos sociales para protegerse y para obtener algunos beneficios; nunca creen en ello, nunca tienen proyectos ni «se mueven». Las familias son asistidas y no cuentan más que con el trabajo social. Los enfermos se situaron apáticamente bajo la dependencia de los médicos, no se hacen cargo de sí mismos y se dejan noquear con antidepresivos y ansiolíticos. De todas formas, por más que los individuos sean anómicos y apáticos, en realidad utilizan con cinismo el conjunto de servicios ofrecidos por los diversos dispositivos de ayuda. Si bien la dominación consiste en un reparto desigual del riesgo social, se reprocha a los más dominados no asumir riesgos, ser tímidos y timoratos, un poco a la manera de esos grandes jefes de empresa sentados sobre sus *stock-options*, quienes reprochan a los obreros despedidos su desmedido gusto por la seguridad.[25]

También en ese caso dicho proceso no está desprovisto de compasión. Se comprende que las personas ya no sigan el juego, que los alumnos no crean en la utilidad de formaciones que los llevan al desempleo y al fracaso... Es comprensible que los beneficiarios del RMI ya no crean mucho en la dimensión del contrato de esa prestación; es comprensible que los trastornos del enfermo sean

25. U. Beck, *The Reinvention of Politics*. Cambridge, Cambridge Polity, 1996.

más los síntomas de su malestar social que un daño orgánico que convendría combatir con valentía... Pero eso no cambia en nada el asunto, pues cada cual se siente incapaz de modificar las reglas de un juego en el que los más débiles siempre pierden. Bajo ningún aspecto la mala conciencia individual se transforma en acción política y, a fin de cuentas, los sindicatos de profesores resisten más bien al cierre de las parrillas de relegación, mientras que los trabajadores sociales sueñan con «tomas de conciencia» y movilizaciones colectivas que no provocan. Cuando son confrontados con los actores más desposeídos, todos se vuelven tan fatalistas como ellos.

La relación vacía

«Un rasgo constante de nuestra sociedad es plantear las más altas exigencias en materia de formación del carácter y de resistencia contra las tentaciones, precisamente porque priva en mayor medida de las condiciones de moralidad.»[26] Para los más débiles de nosotros, el principio de libertad y de expresión personal es sin duda más difícil de concretar. Ante actores descritos como anómicos y como apáticos, la relación interpersonal tiene todas las oportunidades de ser vacía, ya que es privada de metas culturales y sociales. Más aún, tiene plenas oportunidades de ser la expresión postrera de una dominación que captaría la subjetividad misma de los individuos. Cuando uno se sitúa en el punto de vista de los individuos implicados, esa relación que apunta a promover la responsabilidad de los sujetos se transforma en estrategia de la confesión. Avanzar en el autoconocimiento es admitir la incapacidad y el fracaso propios, es hacer el relato de la trayectoria como víctima, y a menudo se considera positiva esa relación cuando logró hacerse compadecer. En cuanto al profesional, puede tener el sentimiento de haber alcanzado el fondo de las cosas, pues ha recogido confidencias con las cuales no sabe qué hacer, ya que sólo confirman la desesperación de los individuos. Como ya no se desea obediencia y resignación por parte de pobres, indeseables y enfermos, hay que calmar al crédulo y exhortarlo a reponerse. Para el domi-

26. G. Simmel, *Philosophie de l'amour*, trad. al francés. París, Rivages, 1988, p. 21 [*Filosofía del amor*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, Colección Austral].

nado, la meta también es producir un relato significativo susceptible de permitirle obtener indulgencias escolares, ayudas escolares, una atención específica de los servicios de cuidados. Se instala todo un discurso del malestar que termina por ocupar el lugar de identidad «auténtica». Las confidencias personales acerca del destino fatal del pobre también son un último recurso que permite captar ayuda y compasión.[27] El discurso de la rebelión está igualmente codificado. Los jóvenes de las barriadas se volvieron expertos en denunciar racismo, desprecio y violencia policial, tanto que llegaron a «neutralizar» por entero su propio racismo, sus propios hechos de violencia y su propia delincuencia.[28] Por supuesto, todos son maltratados y terminan por procurarse algunos beneficios a partir de ello; nada hay menos sorprendente, menos «auténtico».

A esa desdichada instrumentalización de la relación por parte de los dominados se opone la tentación, entre los profesionales, de tener el monopolio del sentido de esa relación. Todo el *bric-à-brac* de la dialéctica de falsas y verdaderas necesidades, de falsos y verdaderos intereses, todas las representaciones de la alienación de los pobres, todos los análisis convenidos, transforman al profesional en amo absoluto de un sentido al que no puede acceder quien lo enuncia. El que habla no es el individuo o el cliente, es su inconsciente, su clase social, su cultura, su historia, su «sistema» familiar... La paradoja de esa relación definida como auténtica es que reposa sobre una sospecha radical, sospecha alzada por una psicología banal, por una sociología igualmente banal, y por un conjunto de dispositivos configurado por reuniones de grupo y «síntesis» colectivas que transforman esa relación en materia de trabajo objetivado. Conforme a nuestras observaciones entre alumnos, jóvenes en dificultades y «casos sociales», probablemente ese mecanismo de desposesión es el que más ira y frustración engendra entre los individuos involucrados, pues el llamamiento a la autenticidad de los intercambios se vuelve control social radical. Unos y otros se

27. D. Fassin, «Les aides sociales: pratiques et jugements», en *Revue Française de sociologie*, 43, 3, 2001.

28. Acerca de la neutralización como modo de evacuar la culpabilidad, cf. D. Matza y G. M. Sykes, «Techniques of neutralization: a theory of delinquency», en *American Sociological Review*, 22, 1957.

29. R. Thirault, *How to Tell When You're Tired?* Nueva York, W. W. Norton and Company, 1995.

sienten desposeídos y traicionados, se sienten negados incluso cuando se les invita a dejarse llevar.

Regreso a la homología

Las líneas anteriores pueden ser críticas, pero no son acusadoras, pues en gran medida los profesionales conocen exactamente las mismas dificultades que sus «objetos». Cuanto más «abajo» trabajan, más estresados y cansados están, y mayor es su oscilación entre apatía y cólera.[29] A menudo, ni siquiera llegan de mejor modo a construir e integrar su experiencia laboral que en el caso de aquellos a quienes se dirigen. Tienen el sentimiento agudo de verse confrontados a las mismas dificultades que sus «objetos». Salvo excepciones, los profesores no perciben más que desorden, apatía, trabas psicológicas e instrumentalismo en sus alumnos, cuando estos últimos los acusan de indiferencia, conservadurismo y encarnecimiento pedagógico según un sistema de imprecaciones simétricas y cruzadas. Los trabajadores sociales piensan que sus «clientes» son pasivos, anómicos y dependientes, mientras que estos últimos los acusan de ser «chivatos» y «manipuladores». Unos y otros están amenazados por idéntica pérdida de autoestima, por idéntica avidez de reconocimiento, por la misma tendencia a exponer sus sufrimientos y el mismo sentimiento de ser despreciados. Los profesionales piden a los individuos que hagan cosas imposibles sin dejar de tener la sensación de que su propia jerarquía les pide que también hagan cosas imposibles como conciliar igualdad y mérito sin destruir a los individuos, garantizar el orden social y prestar oído a cada cual como a un individuo singular, hacer medicina científica en un contexto humano...



Todos los mundos que hemos analizado en este libro también están atravesados por una sorda competición para obtener los puestos y los empleos en los que la experiencia profesional tiene las mayores oportunidades de ser dejado bajo control e integrado. En la escuela uno «lucha» por buenas clases en buenos establecimientos; en el trabajo social, uno «lucha» para que no lo envíen directamente a la primera línea de combate; en el hospital existe toda una jerarquía de dignidad de los servicios, siendo los más relacionales y los más sociales los menos valorizados. Todo sucede como si la dominación de los «objetos» del trabajo sobre los demás se

transmitiera a quienes la tienen a su cargo. Incluso vimos la figura postrera de los mediadores dedicados al trabajo sucio, cuya precaria condición es cercana a la de los públicos a los que apuntan y cuya principal virtud profesional no estriba más que en sus orígenes, su edad y su personalidad. Cuanto más abajo se dirige uno, más amenazado está el oficio porque se vuelve difícil objetivar sus resultados. Eso trae aparejado un doble movimiento constatado en toda esta investigación: por un lado, uno se identifica con los más desfavorecidos porque uno es uno mismo en lo bajo de una escala de prestigio profesional; por el otro, uno no deja de diferenciarse de un público cuya infamia terminaría por influir.

No todo toma el peor rumbo en el peor de los mundos. Todos los individuos no están dominados de igual modo; todos tienen una porción de poder. Tampoco hay que oponer la buena socialización del programa institucional, socialización tanto mejor conforme se aleja, a la mala socialización postinstitucional. Es más razonable constatar que así suceden las cosas y que los procesos de socialización cambiaron profundamente de carácter. En la exacta medida en que el trabajo sobre los otros se aleja del modelo de cumplimiento de un rol, la socialización se desarrolla como la construcción paulatina de experiencias sociales que los individuos están forzados a dominar. En este asunto, el actor y la acción pierden su unidad y parecen guiados por una pluralidad de principios; eso acrecienta su autonomía y multiplica sus inconvenientes. Si unos y otros tienen más poder y capacidad de iniciativa, también corren más riesgos de no lograr integrar su experiencia, en especial porque la socialización no escapa a los mecanismos generales de la dominación, no más ahora que en el programa institucional.

Es forzoso constatar que esa manera de socializar a los actores es *más tensa*, *más contradictoria* y *más heterogénea* que la del programa institucional. Pero se corresponde con un tipo de sociedad que ya no es *la* sociedad, que ya no puede concebirse como un sistema integrado a partir de valores y de principios centrales, que ya no es un organismo en el que cada cual debe terminar por adherirse al lugar y a la función que le están reservados. Cuando la sociedad ya no es un sistema (¿lo fue alguna vez?), se presenta como la yuxtaposición más o menos coherente de un sistema de integración, una pluralidad de mercados y una representación individual del sujeto, y es normal que la socialización pierda su unidad y

apunte a intentar formar un todo con esa heterogeneidad. La paulatina disociación de las lógicas de la acción conlleva una socialización más compleja, más activa y más arriesgada. Pero ésa no es una inmersión en la crisis y en el vacío; hoy como ayer, las socializaciones comunitarias fueron cubiertas por la figura moderna de las instituciones, y muchos vieron en ello el final de toda vida social, pues desde su punto de observación era la única sociedad posible que parecía extenderse.



CONCLUSIÓN

¿PUEDE PRESCINDIRSE DE LAS INSTITUCIONES?

A expensas de malentendidos que sé inevitables, el término «institución» se utilizó a lo largo de todo el libro en una acepción muy específica, a menudo antitética de sus usos más familiares. Denomino «programa institucional» un tipo peculiar de trabajo sobre los otros que presupone una fuerte integración de los principios que rigen la acción, un trabajo concebido como una vocación y una subjetivación fusionada en la socialización misma por la vertiente de las disciplinas aplicadas a los individuos. Concebida en ese sentido, la institución no es identificable con las organizaciones que la llevan adelante ni con los sistemas de representaciones y de decisiones políticas; tampoco con las costumbres o los modos de pensar. Esa opción semántica se diferencia de muchas concepciones al uso; por ejemplo, del empleo de la noción de institucionalización cuando alude a un proceso que transforma las conductas en actos rutinarios, o cuando designa un mecanismo de reconocimiento y de entrada en un sistema político o, aún más simplemente, cuando remite al desarrollo de las organizaciones y al enfriamiento de los movimientos espontáneos.

La decadencia del programa institucional o, para hablar más simplemente, de las instituciones, es un proceso histórico gravoso respecto del cual no hay por qué reír ni llorar. No habrá que llorar, pues resulta imposible ignorar los hechos de violencia y las ilusiones de las instituciones; tampoco habrá que reír, pues no pueden soslayarse los dramas y las dificultades engendradas por esa decadencia. De hecho, hoy en día casi todos los analistas y observadores de la vida social son conscientes de esa decadencia, la mayor parte de las veces para lamentarse al respecto. En «el mundo de las ideas», se impuso el discurso de la decadencia: crisis de valores, crisis de sentido, crisis de autoridad, crisis de la escuela, crisis de la familia, crisis de la justicia, crisis de la moral... Conjugado en todos los tiempos, ese discurso se desarrolla en un *pathos* flamígero, ba-

rroco y fascinador, más dramático en Francia aún habida cuenta de que vivimos en una sociedad forjada por sus instituciones en torno a un modelo republicano y, como repercusión de ello, ligados a un pensamiento social colmado de un sordo desafío de cara a la democracia, la «sociedad civil», los actores sociales y sus conflictos. Esa sonoridad es más ensordecedora porque actualmente mezcla muchas voces discordantes provenientes tanto de la derecha como de la izquierda, tanto de los defensores tradicionales de la moral como de los abogados modernos de la Razón y el progreso, tanto las que sueñan un pasado de concordia como aquellas que aspiran a un orden radicalmente nuevo, incluso cuando ya no creen en la revolución. Al optar por la observación y el análisis sociológico más que por la denuncia, al elegir ahora el terreno de las proposiciones limitadas antes que el de las imprecaciones y las deploraciones, no ignoro que será difícil hacer oír una voz igualmente moderada por detrás de los tañidos de címbalos y los repiques de tambor de quienes ven en la decadencia de las instituciones las derrotas de la Razón, de la civilización y de la República en una sociedad donde el Estado promovió al individuo sustrayéndolo a la injerencia de las comunidades y de las iglesias.

Una decadencia irreversible

Ya no creemos en las leyes de la historia y en los grandes frescos evolucionistas. Con todo, hace falta resolverse a observar que existen tendencias gravosas, una prolongada historia que lleva a pensar que hemos entrado en un período histórico dominado por la decadencia del programa institucional. Demasiados indicios se conjugan para que uno pueda pensar que consiste en una mera crisis, en una suerte de accidente pasajero, y que un poco de voluntad política bastaría para revertir esa tendencia. En ello hay un motivo esencial: la decadencia de las instituciones forma parte de la modernidad en sí, y no sólo de una mutación o una crisis del capitalismo.

Los padres fundadores de la sociología clásica nunca se adhirieron en verdad al apacible relato de una modernidad integrada en torno a un principio único, por ejemplo, el de la Razón o el de la democracia. Todos –Marx, Durkheim, Weber o Simmel, entre muchos otros– pusieron en evidencia, merced a conceptos, sensibi-

lidades y teorías específicas, los rasgos contradictorios de la modernidad. Todos la pensaron como inevitable y trágica. Por un lado, se concebía la modernidad como el constante desarrollo de la racionalidad de la división del trabajo, del mercado, de la creación de un mundo objetivo y frío... Por el otro, según su criterio, esa modernidad también reposaba sobre el constante surgimiento de un individuo autónomo, libre, moral y amo de sí mismo, que se correspondería con aquel que Touraine denomina «el sujeto».[1] La sociedad moderna se mostraba como la creciente integración de un sistema a partir de funciones complementarias y valores universales y racionales; por otra parte, parecía compuesta por individuos cada vez más «libres» y desligados de los condicionamientos y las categorías que los recluían por completo en el mundo de la tradición. La racionalización del mundo era a la vez instrumental y ética. Las filosofías de la Ilustración, que versaban sobre el imperio de la Razón universal, del contrato político y del milagro de «la mano invisible», creyeron en la integración creciente de esas dos caras de la modernidad. Podía formarse una sociedad razonable compuesta por individuos libres y morales. Un siglo más tarde, cuando se constituyeron los Estados-nación y las sociedades industriales, aquellos que suelen llamarse sociólogos clásicos fueron los pensadores de esa modernidad y de su desencantamiento. La anomia, la tragedia de la cultura, la alienación, el desencantamiento del mundo no son más que un conjunto de descripciones y de análisis de la imposible reconciliación de ambas facetas de la modernidad. En distintas formas, todos esos conceptos designan las cesuras entre el actor y el sistema, entre la subjetividad y la objetividad. La sociología clásica fue, indisociablemente, moderna y escéptica, y hoy en día se observa lo que ella había anunciado «desde el principio».

Por medio de varias instituciones, el programa institucional de las sociedades modernas fue el intento de ligar la doble naturaleza de la modernidad, de combinar la socialización de los individuos y la formación de un sujeto en torno a valores universales, de articular tan cerca como se pueda la integración social de los individuos y la integración sistémica de la sociedad. Sin embargo, en un mundo que llevaba en sí la pluralidad de valores, la promoción del espíritu crítico y el derecho de los individuos a determinarse, el gu-

1. A. Touraine, *Critique de la modernité*. París, Fayard, 1992.

sano ya estaba en el fruto. Lo que hemos descrito a lo largo de este libro no es más que la consumación de una ruptura grabada en los genes mismos de la modernidad. Indudablemente, el proceso se aceleró a partir de hace unos treinta años, pero esa aceleración no debe dejar creer en un fenómeno completamente nuevo e imprevisto. La decadencia del programa institucional está inscrita en la modernidad al igual que la globalización de las operaciones de intercambio se inscribió, si damos anuencia a Adam Smith y Marx, en el capitalismo. Desde luego, eso no significa que no esté vedado saber qué rostro queremos dar a esa mutación y a esa globalización.

Puede operarse con otro argumento. La decadencia del sistema institucional no afecta sólo a los pocos casos estudiados en este volumen. A título ilustrativo, puede aludirse rápidamente al caso de la familia y al de la Iglesia.

La mayor parte de los sociólogos no considera que las transformaciones de la familia abran el imperio indefinido de una crisis de la familia.[2] La familia o, más bien, las familias contemporáneas siempre cumplen las funciones esenciales de definición de los roles sexuales, de fijación de los lazos de filiación y de socialización primaria de los niños. Lo que cambió es la manera en que proceden para lograrlo, la cual ya no puede definirse en los términos ya clásicos de la familia concebida como la institución fundamental de la sociedad. François de Singly demuestra cabalmente cómo la familia moderna, la familia de la sociedad industrial, reposaba sobre un principio y sobre una creencia en el carácter complementario y en la cohesión entre sentimientos y roles sociales.[3] En tanto la familia tradicional era en primer término una operatoria de intercambio de mujeres y de capitales, una alianza de linajes indiferente a los sentimientos amorosos y sustentada sobre una autoridad patriarcal tradicional y sagrada, la familia moderna, la de los burgueses, los proletarios y los asalariados, reposó sobre la doble afirmación de la libre elección de quienes se unen en ella y sobre una fuerte diferenciación de los roles sexuales. El equilibrio obtenido durante

2. Cf., entre muchos otros libros, C. Attias-Donfut, N. Lapierre y M. Segalen, *Le nouvel esprit de famille*. París, Odile Jacob, 2001; M. Segalen, *Sociologie de la famille*. París, Armand Colin, 1996; F. de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*. París, Nathan, 1999; I. Thery, *Le démariage*. París, Odile Jacob, 1993.

3. Para una descripción de la historia de esa familia, cf. E. Shorter, *Naissance de la famille moderne*. París, Seuil, 1977.

casi un siglo estabilizó una forma de institución en la cual roles fuertemente marcados y sentimientos amorosos percibidos como libres se reforzaban mutuamente, y así realizaban uno de los «milagros» del programa institucional. Milagro menos feliz, con todo, de cuanto podía parecer, ya que la estabilidad del modelo reposaba sobre una dominación de las mujeres, relegadas a un rol doméstico y privado. La incorporación masiva de las mujeres al trabajo asalariado y su creciente autonomía, aunque no igualitaria, desequilibró dicho modelo. Desde entonces, la familia adoptó distintos rostros y las familias contemporáneas se construyeron como modos de arreglo entre individuos más o menos iguales que procuran intercambiar de manera equilibrada servicios y bienes económicos y afectivos. Esas familias son microsistemas de producción de identidades que reposan sobre una serie de acuerdos interindividuales manejando la cohesión del grupo y la autonomía de cada uno.[4] Por supuesto, esa historia de la familia no es exactamente paralela a la de las instituciones que hemos descrito, por más que el desarrollo del Estado de bienestar y la masificación escolar cumplan un rol central. De todas maneras, los mismos procesos gravosos están en marcha en ella: pluralidad de valores y de modelos, desarrollo de las incertidumbres, tensiones entre la subjetivación y la integración, creciente autonomía de los individuos y solidaridad negociada entre las generaciones... Pero, sobre todo, como en las experiencias que hemos analizado, los actores se ven obligados a comprometerse y a exponerse, a construir su propia vida de familia antes que simplemente dejarse llevar por esos roles articulados de antemano.

Por su parte, también las transformaciones de la esfera religiosa se inscriben en una historia comparable. La decadencia institucional de la Iglesia, la merma continua en las prácticas religiosas tradicionales, no deben hacernos descreer de un desencantamiento radical del mundo.[5] Con mayor exactitud, ese desencantamiento se manifiesta como una transformación del modo de producción de la creencia y de la fe.[6] Si hemos considerado, con Durkheim, que la Iglesia era la matriz del programa institucional se debe a que ella

4. F. de Singly, *Le soi, le couple et la famille*. París, Nathan, 1996.

5. M. Gauchet, *Le désenchantement du monde*. París, Gallimard, 1985.

6. F. Champion y D. Hervieu-Léger, *De l'émotion en religion. Renouveau et traditions*. París, Le Centurion, 1990; D. Hervieu-Léger, *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*. París, Flammarion, 2001.

había impuesto un circuito de producción de la creencia que iba del dogma al rito, controlado por profesionales de la vocación, los sacerdotes, y que descendía del rito hacia la fe personal. El creyente era para empezar un fiel. Ese sistema iba desde lo alto hacia lo bajo, aunque todos los renovadores religiosos hicieron un llamamiento al reconocimiento de la fe y de la experiencia religiosa. En primer lugar el protestantismo –como fuere, en su principio–, formando parte de la promoción continua del individuo y del libre examen moderno, de la creciente preocupación por la autenticidad de los sentimientos, inició paulatinamente una subversión de ese esquema.[7] El fiel se volvió un laico, un individuo munido de necesidades religiosas que gradualmente debía entrar en el rito, y luego en el dogma de creencia merced a un trabajo personal basado en la razón y las emociones. Después del Concilio Vaticano II, el sacerdote ya no da la espalda a los fieles, sino que se dirige a los creyentes en su lengua. Debe responder a una demanda de creencia y de comunidad. Pese al dogma, se juzga más moral y más auténtica la conciencia personal que la adhesión al dogma. Hace falta que el deseo de creer provenga de una elección personal; la práctica religiosa se vuelve a la vez más comunitaria, más emocional, más crítica y más razonada. Los modos de creer se multiplican y, también en ese caso, la Iglesia forma parte de una decadencia general del programa institucional.

Muchas señales convergen; y por nuestra parte podríamos haber sumado otras para convencernos de que la decadencia de las instituciones no es reducible a un accidente y a una crisis pasajera. También debe agregarse –detalle no menor– que los nuevos modos de socialización funcionan, y acaso no peor que en la época en que el programa institucional mandaba en el juego. Los informes periodísticos casi obsesivos acerca de los jóvenes de los suburbios y acerca de la violencia en la escuela no deben hacernos pensar que vivimos en una jungla.[8] Las familias recompuestas no crían a sus hijos peor que las demás; el nivel escolar no se derrumbó; los en-

7. A causa de la influencia de Max Weber, los sociólogos indudablemente exageraron el rol del protestantismo, en desmedro del espíritu del Renacimiento y sobre todo de Erasmo. H. R. Trevor Roper, *De la Réforme aux Lumières*. París, Gallimard, 1972.

8. Escribo este texto en momentos en que la campaña electoral para la elección presidencial está dominada por el tema de la inseguridad.

fermos reciben cuidados, diríase que mejor; ¿y qué sería de la situación de los más débiles y los más pobres sin el trabajo social? Las nuevas formas de socialización funcionan incluso cuando los pares cumplen un rol mucho más grande que los veteranos.[9] Suele atribuirse a la decadencia de las instituciones taras que de hecho derivan de las desigualdades e injusticias sociales más evidentes, mucho más que de la anomia. No es imposible que la sensibilidad a la crisis de las instituciones se asocie a nuestro imaginario político y nacional. En Francia, la decadencia de las instituciones es vivenciado por muchos como la crisis de un Estado maestro de escuela que debe fijar el conjunto de las normas y de las reglas y encargado de formar ciudadanos racionales y desinteresados pero siempre sospechosos de dejarse guiar por sus tradiciones, pasiones y egoísmos. En este sentido, el Estado proveedor fue menos un producto de las luchas sociales que de la voluntad política. Interpelado por los problemas sociales, se esperaba que el Estado los zanjara en nombre de principios universales, definiendo a la vez una miríada de casos y de situaciones, de grupos y de corporaciones.[10] Cada uno de esos problemas produjo un aparato, una corporación, un marco normativo, estratificaciones y problemas estatutarios que terminaron por configurar un mosaico confuso en las antípodas de los valores universales fundacionales de la República, pero que siempre invoca sus principios.[11] No sólo esa decadencia remite a las mutaciones de una representación de la vida social formadas durante la primera mitad de la Tercera República, sino que también es percibida como la crisis de una pequeña burguesía de Estado identificada con la nación y con lo universal. En este sentido, toda reforma de los calendarios escolares pondría en entredicho la perennidad republicana y nacional. Por detrás de la decadencia del programa institucional se haría presente el agotamiento de una identidad nacional republicana.

Me gustaría añadir a estas observaciones un punto de vista normativo: la decadencia del programa institucional es menos trágica en tanto no hay motivo alguno para olvidar la faz sombría y el frente obtuso de las instituciones. Que se haya producido un des-

9. L. Kholberg, *Essais on Moral Development*. Nueva York, Harper and Rose, 1981.

10. P. Rosanvallon, *L'État en France de 1789 à nos jours*. París, Minuit, 1990.

11. R. Castel, *La gestion des risques*. París, Minuit, 1981.

plazamiento, y queden en el candelero pedofilia, violaciones y maltratos a menores, el número creciente de causas judiciales y de sondeos en ese ámbito me hace pensar que deben considerarse como avances, pues todo da a entender que hasta entonces esas conductas quedaban recluidas en el silencio y en el infierno de los asuntos privados y de los santuarios institucionales. Iniciar una causa por violación es sumar la infamia a la violencia del crimen padecido. Hoy en día, ¿quién cambiaría la paz de los matrimonios y la dignidad de las instituciones por el regreso de las mujeres al hogar y por el silencio de las víctimas? ¿Cómo olvidar que durante mucho tiempo la escuela consideró que, por su mismo silencio, era normal golpear a los niños, humillarlos y dejarlos humillarse entre sí?[12] Para los enfermos, el horror era mucho peor: oprobio, desprecio de clase, desnudez de los cuerpos expuestos a todos, indiferencia ante el dolor, soledad... Aún más, la retórica del hospital no carecía de argumentos que justificaran semejantes tratamientos en nombre de la ciencia y de la salvación de las almas. También haría falta aludir a los efectos devastadores de las asistentes sociales, tan virtuosas que «colocaban» en algún sitio a los niños con el único pretexto de la pobreza y de la conducta inapropiada de sus padres. Si podía creerse que no había violencia ni desprecio en las instituciones, se debe a que nadie iba allí a verla de cerca o bien nadie cuya palabra fuera audible. Por otra parte, podemos reconfortarnos: todas esas conductas no han desaparecido actualmente.

Los problemas

Que la decadencia de las instituciones parezca ser ineluctable no debe invitar a hacer de necesidad virtud y a encontrar todos los encantos en la situación que se impone sobre nosotros. No hemos dejado el infierno por el paraíso; y este trabajo demuestra que se plantea cierta cantidad de problemas extremadamente graves, a la

12. Cf. el texto de Bourdieu acerca de la vida de los internos en un liceo de provincias durante los años cuarenta (*Le Nouvel Observateur*, 31 de enero de 2002). La institución que debía encarnar el imperio del espíritu en realidad reposaba sobre un mundo dominado por la omnipotencia de los adultos y por la violencia de los jóvenes. Uno está más cerca de Vallès, de Genet y de Martin du Gard que del encantamiento monástico del liceo Janson-de-Sailly descrito por Régis Debray.

vez para los trabajadores y para quienes son sus objetos. Es posible diferenciar cuatro tipos de problemas que no obedecen a circunstancias especiales, pero que derivan del carácter de la mutación que hemos intentado describir por medio de la experiencia de los actores.

Legitimidad y autoridad

El primero es un problema de legitimidad y autoridad. Siempre puede describirse de manera muy analítica y más o menos elegante el pasaje normal de una autoridad tradicional y/o sagrada a una autoridad racional legal, es decir, a una autoridad que debe dar sus pruebas y justificarse sin cesar, lo cual no impide que en el contexto actual los profesionales encargados de ejercer esa autoridad se encuentren en una situación inestable y difícil de soportar. Eso no es nuevo y forma parte de la modernidad y del reino del libre examen, de la valorización de la crítica y del escepticismo organizado del que habla Merton.[13] Pero eso no es consuelo para quienes deben justificarse y conquistar una autoridad que su rol ya no les proporciona de manera automática y trascendente. Deben constantemente cifrar su labor en el oficio y construir una legitimidad que apunte a obtener el consentimiento del prójimo. De hecho, la mayor parte de los profesionales tienen poder y no autoridad; y ese poder parece sólo darse en el exceso o en el agio, no cierra la disputa en legitimidad y provoca una tensión sorda en las relaciones con los demás. Incluso moderado, ese poder tiene todas las oportunidades de parecer arbitrario porque está en franca correlación con atributos de la personalidad como esa famosa autoridad natural, a la vez misteriosa y muy real, a juzgar por los testimonios de todos nuestros entrevistados. Cuando la autoridad natural ya no apuntala el poder, este último tiene plenas oportunidades de ser reducido a un carisma personal agotador y aleatorio y, como todo trabajo sobre los otros reposa sobre una dimensión de control social, siempre existe el riesgo de poseer demasiado poder, circunstancia percibida como «sadismo», o carecer de él, lo cual es evidencia de debilidad.

13. P. Hazard, *La crise de la conscience européenne, 1680-1715*. París, Fayard, 1989.

Desde el punto de vista de los objetos del trabajo sobre los otros, la disociación de la autoridad y del poder puede engendrar un rechazo radical a someterse, en la medida en que se percibe esa sumisión como una agresión o como una amenaza contra su dignidad. Cuando la autoridad padecida parece provenir más de la persona que del rol, abdicar es someterse a un poder arbitrario: todos los entrevistados se quejan de discusiones interminables, de la violencia, de los insultos, de los pasajes a los hechos de aquellos que «hacen cagar fuego»... Por la vertiente de los individuos sometidos al trabajo sobre los otros, la queja es idéntica: abuso de poder, desprecio, insultos, falta de respeto... En suma, de ambos lados de la barrera se percibe la relación como potencialmente violenta porque, a falta de una autoridad percibida como consolidada, es preciso que la relación contribuya inmediatamente a definir el poder de cada cual. Las subjetividades no dejan de entrar en pugna y encarnecerse: los profesionales piensan que los alumnos, los enfermos y los «clientes» los amenazan; los alumnos, los enfermos y los «clientes» piensan que los profesionales los desprecian. No está excluido que a la ansiedad de quienes ejercen el poder responda la angustia de aquellos a quienes la ausencia de autoridad sumerge en un profundo sentimiento de inseguridad. Conforme a los análisis de Sennett, entonces empiezan a detestar la autoridad de la que necesitan pero que no les parece legítima, lo cual lleva a más de uno a someterse a la autoridad absoluta de la banda, de la secta o del profesional devenido gurú.[14]

Relaciones sin mediación

El segundo problema tiene como punto inicial el anterior, pero no es exactamente del mismo tenor. Consiste en el riesgo de relación no mediatizada. El programa institucional construye la relación con los otros a partir de un centro y de un tercero cultural independiente y superior a los protagonistas: ciencia, cultura escolar, ley, principios indiscutidos... Así, se evita el mero hacer frente a personas y personalidades, al contrario de lo que sucede en la esfera de la intimidad amistosa o amorosa. La confianza y la conni-

14. R. Sennett, *Autorité*. París, Fayard, 1981.

vencia suponen de por sí la presencia de ese modelo en el mundo postinstitucional, el cual desarticuló esa relación en tres dimensiones: el control social, la relación de servicio y lo que los actores denominan «relación». El mayor riesgo, algunas de cuyas consecuencias ya son observables, es el de una disociación radical de esas dimensiones. Unos se encargan de la pura represión; otros se dedican a satisfacer demandas de servicios; por último, los otros se zambullen en una pura relación intersubjetiva. Ya se percibe esa fragmentación y ese truncamiento en la escuela, en el hospital y en el trabajo social. En gran cantidad de colegios y liceos se instalan auténticos sistemas represivos que movilizan actores específicos, que trabajan con la policía y con la justicia, garantes de un reglamento interno concebido como una escala precisa de delitos y penas. También muy a menudo los docentes intentan replegarse sobre una pura función de instrucción, mientras que otros actores internos o externos a la escuela se encargan de prestar oído y comprender a los alumnos, que de culpables pasan a ser víctimas. En el hospital se observa una creciente demanda de seguridad y algunos casos de servicios de intervención inmediata confiados a especialistas en seguridad. Otros se dedican a la medicina científica y al tratamiento de los cuerpos, mientras las enfermeras y sobre todo las asistentes se entregan a las «relaciones humanas» con el respaldo especializado de psicólogos. En el trabajo social, el control social mediante la judicialización de los comportamientos va en aumento; la gestión de los servicios es confiada a aprendices, mientras que los educadores se concentran en relaciones. A fin de cuentas, con esa técnica de fraccionamiento ininterrumpido de las distintas dimensiones de las relaciones con los otros las instituciones se deshacen de su propia magia, participan plenamente en una racionalización y un desencantamiento que consiste en articular racionalidades de la acción tan puras como autónomas.[15]

Independientemente de las dificultades de coordinación que impone ese tipo de acción –además, uno pasa su tiempo reuniéndose para coordinarse–, esa evolución plantea un problema de socialización no sólo porque fracciona a los individuos, sino en especial por-

15. Así comprende J. Habermas la racionalización del mundo descrita por M. Weber: *Théorie de l'agir communicationnel*, trad. al francés en 2 vols. París, Fayard, 1987 [*Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Cátedra, 1989].

que despoja de todo contenido social y de la magia que los actores suelen atribuir a la relación. Ora ésta es, sin más, vacía y ritual, ora no está formada más que del afrontar las pasiones y los caracteres. En el contexto de una relación que no tiene otra meta que ella misma, se crea una exacerbación de los narcisismos cuando los otros se vuelven una amenaza para su propia identidad a la vez que son indispensables para su propio reconocimiento. Se vacila entre las «tiranías de la intimidad», la obligación de ser auténtico sin que esa autenticidad tenga otro sustento y otra meta que ser reconocida como tal.[16] Así, aislando la relación en nombre de su ubicación central, se corre el riesgo de vaciarla de sentido y de hacer de ella el espacio de todas las violencias simbólicas y de todas las presencias fantasmáticas de realización o de negación de sí. Al mismo tiempo, no se excluye que esa evolución acelere la violencia de los intercambios, ya que la autenticidad se vuelve un imperativo cuyo único juez es el profesional. Ese imperativo de transparencia pone fin al pacto de ilusión de las instituciones, dejando a los individuos inermes y a solas ante los aspectos más intolerables de la condición humana.

Los principios y las prácticas

Cuanto menos guiadas son las instituciones por principios centrales y homogéneos, más son intimados los actores a zanjar diferencias entre principios de justicia inconciliables. En ello reside el tercer problema. Los equipos y los profesionales son obligados a hacer arreglos locales entre normas contradictorias. Deben arbitrar entre la objetividad del mérito y la propia de la igualdad; eso les lleva construir equilibrios inestables, como en el caso de la puntuación dada a los alumnos o en el de las opciones terapéuticas o el reparto de ayudas sociales. También deben arbitrar entre una norma de conformidad social y reglamentaria, y un derecho a la expresión personal considerada inalienable; la disciplina misma es constantemente negociada en función de los individuos, de los grupos y de los casos.[17]

16. R. Sennett, *Les tyrannies de l'intimité*. París, Seuil, 1979.

17. J.-L. Derouet, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. París, Métailié, 1992; P. Pichon, S. Franguiadakis y C.Laval (bajo la dirección de B. Ravon), *Le travail de l'engagement*. Mire-Fondation de France, 2000.

El trabajo sobre los otros se convirtió en una casuística que combina normas de distinta índole. Igualmente, pese a la injerencia de la organización, de sus reglas y de sus controles, los distintos segmentos de la misma institución no dejan de autonomizarse y diversificarse. Por detrás de la unidad formal de las escuelas, de los colegios y de los liceos se abren diferencias tan considerables que uno puede preguntarse qué resta de la antigua institución unificada. La misma observación vale para los hospitales y sus múltiples servicios; ni la calidad de los cuidados ni la de la acogida son iguales en servicios de todas formas idénticos. En lo tocante a las políticas sociales, varían sensiblemente según las comunas, los departamentos y las distintas asociaciones a cargo de manejar servicios, establecimientos y dispositivos.[18] Llevada por la diversidad de contextos de acción, por las opciones locales y por los arreglos establecidos entre profesionales, la unidad de las instituciones se rompe. De todos modos, no está excluido que esa impresión de que se ha fragmentado únicamente sea un efecto de los progresos del conocimiento de la evaluación y de la reflexividad. Eso en nada cambia el asunto, pues desde el punto de vista de los actores, profesionales y usuarios involucrados se crea la imagen de un mercado de servicios. Sin embargo, ese mercado no es un mercado, ya que sus reglas son oscuras, su conocimiento está reservado a algunos y la distancia entre los principios exhibidos y las prácticas reales no deja de crecer. En ese sentido hemos hablado de hipocresía escolar y, del mismo modo, podría hablarse de hipocresía médica, hipocresía de lo «social» y, desde luego, de hipocresía judicial.[19]

Sin una articulación estable de los principios de justicia y de las opciones prácticas que surgen de ellos, diríase que el trabajo sobre los otros está trabado entre un apego a normas universales y la miríada de modalidades de su puesta en práctica. A escala de los individuos, también queda en claro que el trabajo real se aleja constantemente del trabajo prescrito. Uno puede alegrarse de ello, admirar la plasticidad de los individuos y de las organizaciones, su

18. También sabemos que las delegaciones de policía y las distintas jurisdicciones no tienen las mismas funciones ni las mismas prácticas, tampoco las mismas normas; las «oportunidades» de ser inculpado y las maneras de ser juzgado no son las mismas en todo el territorio. Cf. J. Commaille, *Territoires de justice: une sociologie politique de la carte judiciarie*. París, PUF, 2000.

19. F. Dubet y M.Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*. París, Seuil, 2000.

infinita capacidad de adaptación a las situaciones reales. Pero también puede no ignorar que los individuos son puestos en situaciones imposibles y que ninguna sociedad puede vivir sanamente distendiendo demasiado los lazos entre lo que exhibe y lo que hace. Además, puede lamentar que bajo pretexto de adaptación continua y de diversidad los más débiles sean también los peor servidos.

Débil protección a los más débiles

Las clases populares están ligadas a las instituciones, no porque éstas creen igualdad sino porque protegen y dan seguridad. Engendran formas de desigualdad percibidas como más o menos justas a causa de la fuerza de los valores y de las normas que las fundan. Por otro lado, exhiben principios poco refutables y las disciplinas que instauran dan calma a los individuos, quienes pueden tener el sentimiento de chocar contra un orden objetivo. Como no dejan expuestos a los individuos a quienes encierran en roles específicos, les permiten preservarse de cuanto puede tener de humillante el poder: los alumnos, los enfermos y los casos sociales deben someterse sin que ello alcance su identidad más profunda: «Así son las cosas». En cierta medida, incluso cuando se la reputa inaceptable, esa injerencia disciplinaria crea una forma de igualdad en la sumisión. Bajo la autoridad de la palabra del sacerdote, del maestro y del médico, todos parecen iguales. Así, pudo percibirse la firme disciplina del cuartel, de la escuela republicana y del hospital como un progreso de la igualdad. Las instituciones podían ser igualitarias como lo eran los uniformes en los cuarteles, las salas comunes del hospital y los delantales grises en la escuela.[20] Por otro lado, el programa institucional podía ofrecer consuelos, justificaciones e ideologías que permitieran aceptar de no demasiado mal grado las desigualdades sociales más acusadas: los alumnos no están igualmente dotados, los enfermos ricos y los enfermos pobres no pueden pretender idénticos cuidados, los pobres son llevados por destinos intangibles...

20. Acerca de las actitudes de las clases populares con relación a la escuela: F. Dubet *et al.*, *École, familles, le malentendu*. París, Textuel, 1997; J.-P. Pourtois y G. Delhaye, «L'école: connotations et appartenances sociales», en *Revue Française de Pédagogie*, 54, 1981.

No tengo ni un gramo de nostalgia por esos consuelos y por esos modos de alienación. Sin embargo, su sensible retroceso no siempre mejoró la suerte de los más débiles. Para mayor exactitud, objetivamente intensificó la igualdad de los individuos y el respeto que se les debe, sin dejar de brindar las desigualdades más insoportables.[21] En la medida en que se afirma con mayor energía el principio de igualdad, las desigualdades reales se han vuelto más intolerables. La escuela es un claro ejemplo de ese caso. Las desigualdades de acceso a los bienes escolares se redujeron entre las clases sociales y entre los sexos; pero a la vez esa reducción es muy débil, en demasía, como para superar un sentimiento creciente de frustración y de injusticia; menos desigualitaria que antaño, la escuela es percibida como mucho más injusta. De igual modo, menos pobres que en épocas pasadas y mucho mejor asistidos, los pobres tienen la impresión de encontrarse en situaciones mucho menos escandalosas. Ante la afirmación reiterada del principio de igualdad ante la salud, las desigualdades reales se volvieron intolerables, incluso cuando todos los individuos están mucho mejor cuidados.

La protección a los más débiles también parece menos asegurada porque, como ya vimos, los individuos están obligados a comprometerse en contratos y proyectos. Los más desposeídos de ellos están obligados a participar en un juego donde sus oportunidades de ganar son muy reducidas. En nombre de la libertad de los individuos y de su capacidad de ser sujetos, estos últimos se vuelven los autores de su propia desdicha, como serían los deportistas poco entrenados, obligados a comprometerse a participar en una competición sin posibilidad alguna de ganar siquiera una prueba. El llamamiento a la igualdad de individuos libres y autónomos, los profesionales y sus «clientes», deja desprotegido frente a la violencia de un poder que constriñe a los actores a ser plenamente responsables. Desde ese punto de vista, pueden comprenderse ciertas prohibiciones de la burocracia, cuya rigidez protege en cierta medida a los individuos más débiles.[22] Por otra parte, la crítica antiburocrática es casi siempre llevada adelante desde el punto de vis-

21. F. Dubet, *Les inégalités multipliées*. La Tour-d'aigües, Éditions de l'Aube, 2001.

22. C. Perrow, *Complex Organizations. A Critical Essay*. Nueva York, Mac-Graw Hill, 1986.

ta de los dirigentes; los demasiado rígidos, demasiado conservadores, demasiado «inamovibles» son profesores, maestros, enfermeras, asistentes, educadores, formadores, asistentes sociales... Nunca son los inspectores, los directores de hospital, los cuadros jerárquicos del trabajo social, cuyo gusto por la aventura y por el riesgo se apoya, sin embargo, sobre sólidas protecciones estatutarias y sobre capacidades de reconversión mejor aseguradas.

Caminos sin salida

Ante esas dificultades, se dibujan varios escenarios, los cuales me parecen sin salida o sin salida deseable.

El regreso de la autoridad

El primero de esos escenarios se articula a partir del tema de un regreso a la edad de oro del programa institucional capaz de reconciliar la integración del actor con la del sistema y restablecer una autoridad legítima en torno a valores centrales indiscutibles y compartidos. Es el escenario más antiguo, el de los conservadores y de los filántropos del siglo XIX que buscaban refundar la religión y la familia tradicional ante los desórdenes del progreso industrial y de la democracia. En ese dispositivo, la religión ocupa un puesto central. En un volumen notable, Bell pone en evidencia la disociación de los registros de valores de las sociedades posindustriales: la vida económica está regida por la racionalidad de los intereses, la vida política únicamente por la lucha por el poder, la vida cultural por el narcisismo de la autenticidad.[23] Esa disociación pondría en riesgo mortal la cohesión de la vida social; y Bell hace un llamamiento a un regreso a la religión, la única capaz de fundar disposiciones culturales y morales comunes a todos los registros de la vida social. En la práctica, esa solución no es del todo improbable, como lo demuestra el conservadurismo liberal experimentado en Estados Unidos y en el Reino Unido con Reagan y Thatcher. La revolución conservadora apunta a volver, al menos teóricamente, hacia insti-

23. D. Bell, *Les contradictions culturelles du capitalisme*. París, PUF, 1978.

tuciones tradicionales y represivas encargadas de mantener un orden moral para que por su parte el mercado se expanda libremente: a las instituciones, la integración social; al mercado, la integración sistémica. En ese caso, la retórica sublime de las instituciones no se vuelve más que la manera de calmar a los pollos para que los zorros los coman tranquilos. También hace falta señalar que el regreso a las instituciones en verdad no se produjo y que en muchos casos no fue otra cosa que la asociación de un encanto moralista y represivo con un liberalismo económico salvaje. De hecho, en ese mismo momento, los movimientos de minorías y los movimientos críticos no dejaron de desarrollarse y la ideología conservadora se deslizó a las prácticas más de lo que las hizo volver atrás.

En Francia, ese tipo de pensamiento social parece bastante residual en la vida intelectual y en la vida política porque se inscribe en una tradición contrarrevolucionaria, mientras que la mayoría de las instituciones modernas formaron parte del legado de la Revolución.[24] Hoy en día, son más bien los que se tildan de republicanos quienes militan por un regreso de las instituciones en sus orígenes universalistas y nacionales. En el caso de la escuela, por ejemplo, una cantidad considerable de libros, artículos y panfletos denuncian la decadencia de la cultura, de la autoridad, de la educación moral, y así sucesivamente, de Francia. Esa literatura se inspira en una tradición crítica de las perversiones de la sociedad individualista de masas, en nombre de un modelo de civilización que la Francia republicana habría encarnado para la eternidad. La racionalidad de un Estado identificado con la Razón y con la Nación debe imponerse a los desórdenes y los egoísmos de la democracia, tal como la virtud cívica debe imponerse a las quimeras de la igualdad de oportunidades y del derecho de los individuos a vivir según sus propios deseos. La fuerza evidente de ese tipo de pensamiento en nuestros días proviene de que mezcla temas tradicionalmente de derecha y de izquierda: el gusto por el orden y el gusto por lo universal; por la tradición y por la Revolución; Ferry y Jaurès, de Gaulle y Robespierre. La fuerza de ese pensamiento proviene también de su capacidad para aliar a su causa los movimientos más corpo-

24. En la escena política, Christiane Boutin, Charles Millon y Philippe de Villiers son los herederos de esa tradición siempre sospechosa a causa del recuerdo de la Revolución nacional de Vichy.

ratistas, a los que ofrece un ascenso en los repartos administrativos, una ideología, si se prefiere, que dé un rumbo universal y nacional a la defensa de las posiciones y de los estatutos de todos aquellos que se ven amenazados por la decadencia de las instituciones.[25] Así, los más radicales y los más «revolucionarios» se vuelven los más fervorosos defensores de un orden perdido para siempre bajo pretexto de oponerse a los desórdenes del capitalismo. Para expresar las cosas de modo sencillo: se crea una izquierda conservadora.

Me parece que esa senda no tiene salida, no porque choca contra hipotéticas leyes de la historia, sino porque la historia no llama dos veces a la misma puerta, salvo –para retomar la fórmula de Marx– en forma de farsa o de tragedia. La apelación al regreso de la autoridad tradicional tiene todas las oportunidades de seguir siendo un manejo encantatorio apoyado en una violencia institucional. Si no es mediante un sistema de sanciones y de castigos inagotables, ¿cómo restaurar el orden escolar en sus formas antiguas sin cambiar las maneras de educar, e incluso cuando ese orden reposaba sobre una auténtica segregación sexual y social? ¿Cómo convencer a los jóvenes provenientes de la segunda o tercera generación de inmigrantes de que acepten los destinos de sus padres, cuando estos últimos vivían conforme a un proyecto de movilidad y de regreso del que ahora sus hijos están privados? Es difícil imaginar que la restauración de la autoridad médica no pase por un retroceso considerable del derecho de los individuos a no sufrir en silencio las formas más extremas de la dominación, aunque fueran puestas en pie por la Ciencia y por la Razón. En cuanto a los pobres, a los casos sociales y a los habitantes de los barrios difíciles, bajo ningún aspecto se percibe cómo únicamente la represión podría volverlos virtuosos en un momento en el que las condiciones de vida que se les impone les llevan, justamente, a no serlo. De hecho, el tema del regreso a la autoridad de las instituciones nunca predica qué actitud tomar ante esa situación porque en primer lugar lo guía el sueño de un regreso a una sociedad identificada con un Estado-nación, y también porque es la expresión nostálgica de una nación que se percibe como homogénea, regulada por un Estado fuerte, única ama de su economía, de su Imperio y de su grandeza.

25. Eso no significa que dichas reivindicaciones sean ilegítimas; por el contrario, su identificación con el interés general a veces se emparenta con un golpe político.

El liberalismo

En Francia, no hay una verdadera tradición liberal, una tradición intelectual en condiciones de afirmar que, llegado a este punto, el programa institucional se volvió perfectamente inútil. Los ultraliberales de la otra orilla del Atlántico, a quienes se denomina *libertariens*, tienen el mérito de la coherencia.[26] Para ellos, el conjunto de valores, derechos y reglas sociales no puede tener como base más que la libre elección de los individuos para promover sus intereses, identidades y pasiones. El principio de igualdad se diluye por completo ante el de la libertad, aunque sólo sea porque la plena libertad podría aumentar la igualdad. El Estado debe quedar reducido a un rol mínimo de preservación del orden, de garante de la seguridad física de los individuos, de protección de la propiedad y a veces de desarrollo del poderío militar. Por lo demás, el mercado proveerá; y ninguna institución sería capaz de identificarse con el interés general y concebirse como institutriz de los actores y de los sujetos sociales.

Presentada de manera igualmente radical, ese pensamiento –de por sí radical– es rayano con lo absurdo. Pese a ello, muchos aspectos de las prácticas observadas le hacen justicia más allá de las exhibiciones de rigor. ¿Cómo no advertir que, ante sus dificultades, muchas instituciones se transforman pura y simplemente en prestatarias de servicios? Por supuesto, no es un verdadero mercado, dado el peso de los financiamientos públicos y sobre todo el carácter muy mal determinado de las demandas. Sin control político fuerte y sin evaluación eficaz de la eficiencia de las prácticas, la autonomía de los distintos segmentos de una gran organización acentúa tan sólo las lógicas de servicios. Insensiblemente, los establecimientos escolares de una gran ciudad se comportan como cuasicompetidores en un mercado local; hay que captar a los buenos alumnos y librarse de los otros. Muchos de los diplomas universitarios y de las no tan altas «escuelas superiores» (*petites «grandes écoles»*) mantienen relaciones de competición en mercados reducidos. Los distintos establecimientos médicos también están situados

26. P. Savidan, «Le libertarisme de Hayek et de Nozick», en A. Renaut (dir.), *Histoire de la philosophie politique. Les philosophies contemporaines*. París, Calmann-Lévy, 1999, vol. 5.

en una competición latente. A veces, incluso, en las grandes organizaciones, los distintos servicios son puestos a competir a lo largo de la vertiente de relaciones de subalternos. Las asociaciones de trabajo social, de educación especializada y de formación de adultos también operan en una suerte de mercado. El problema planteado por esa evolución tranquila, que se impone por la fuerza de las cosas, proviene de que paulatinamente se inclina a reducir el trabajo sobre los otros a una sucesión de servicios. El actor hace la opción que le es más favorable y más útil y reduce su relación con las instituciones a los servicios prestados. Todo se juega en torno al servicio; y los proyectos educativos parecen una suerte de fastidiosas «rosas de antaño».[27]

Esa deriva «natural», más que esa ideología, deja sin respuestas las preguntas más clásicas de la sociología. En efecto, para comprometerse en un intercambio de servicios, los actores deben estar ya socializados y constituidos como actores sociales. Tal como afirma Walzer, una de las aporías del pensamiento liberal proviene de que pone en escena a un sujeto ya formado, ya socializado, ya poseedor de recursos sociales y de orientaciones culturales.[28] Para que los actores sean liberales, en primer lugar es importante que estén integrados en el sentido sociológico del término, hace falta que se apoyen sobre una identidad y principios de juicio que les permitan construir relaciones duraderas, ya que no todo puede ser interés en el intercambio de intereses, al igual que, según la fórmula de Durkheim, todo no es contractual en el contrato. Cuando los profesionales con los que hemos trabajado se quejan de la anomia y del vacío social, sin duda forman parte de ciertas tendencias etnocéntricas y de un proyecto de control social mal disimulado; pero, a la vez,

27. Muchas veces, sin saberlo, toda una parte de la sociología se inscribe en una evolución, especialmente cuando su obsesión por lo *micro* y por las interacciones cara a cara reduce la vida social a intercambios de identidades y a arreglos constantes. Bajo pretexto de constructivismo, la disociación de las interacciones y de los procesos de integración social es, entonces, total; y la vida social tiene plenas opotunidades de reducirse al estado de un mercado, entre otros, mercado que no informa cultura alguna ni sistema de vínculos sociales. Desde ese punto de vista, que el interaccionismo y el constructivismo estén en boga puede considerarse la otra cara, más humana y más social, del liberalismo teórico.

28. M. Walzer, «La critique communitaire du libéralisme», en A. Berten, P. Da Silveira y A. Pourtois, *Libéraux et communitaires*. París, PUF, 1997.

plantean una verdadera pregunta. Para que los individuos entren en la racionalidad de los simples intercambios de servicios, hace falta que estén suficientemente socializados para hacer proyectos, para prescindir de los acuerdos y para tener ganas de entrar en el juego. Por ende, hay un trabajo de socialización previo a ese juego racional; hace falta que el individuo esté instituido como un actor social, hace falta que cuente con herramientas cognitivas y morales que le permitan articular opciones y estrategias. Hay que aprender a ser un alumno, un enfermo y un ciudadano antes que ser un consumidor alerta de los distintos servicios ofrecidos por el trabajo sobre los otros. Como reposa sobre una antropología en última instancia demasiado abstracta y demasiado optimista, el pensamiento liberal más radical hace la economía de las instituciones, vale decir, del trabajo previo a la formación del actor racional que presupone.

El derecho

En Francia hay mucho gusto por criticar el sitio creciente del derecho y de los derechos (derecho de los alumnos, derecho de los enfermos, derechos de los usuarios), que serían otros tantos atentados contra la autonomía de los profesionales y contra la legitimidad de instituciones identificadas con lo universal. Como sucede con el caso de la discriminación positiva y de lo «políticamente correcto», la crítica de las derivas y de los clichés norteamericanos sirve, en la mayoría de los casos, como argumento. La obsesión por el derecho y la acción de los *lawyers* suplantan el modelo de una acción definida por la interiorización de las normas sociales en el nodo central del trabajo de las instituciones. El derecho no sería más que la mediación pacífica de la lucha de egoísmos. Cada cual jugaría el juego social en función de su buen derecho y de sus capacidades para utilizarlo. Esa caricatura puede ser verdadera o verosímil; ello no impide que a menudo sólo sea una manera de defender un tipo de autoridad dispensada del deber de explicarse y de rendir cuentas. También en ese caso, el universalismo del programa institucional tiene espaldas fuertes. A la institución no le gusta el derecho: el buen enfermo no osa quejarse y el médico siempre tiene excelentes motivos para hacer lo que hace; no puede acusarse al trabajador social de no obrar por el interés de los individuos que están bajo su responsabilidad; el docente siempre obra en nombre

del interés real de los alumnos y no puede ser sospechoso de lo contrario». De todas formas, desde hace algunos años, las cosas cambiaron mucho; pero las primeras causas judiciales iniciadas contra esos profesionales fueron percibidas como verdaderos escándalos; y los demandantes chocaron contra auténticas murallas.

Ahora bien, el derecho no sólo es el vector de los intereses egoístas. Se opone a los liberales más radicales, que ven en él una traba contra la autonomía del individuo y no dejan de acusar a los reglamentos de ser sumamente escrupulosos y de ser causantes de la pesadez de todo lo jurídico. También se opone a los adalides del *programa institucional* que denuncian un individualismo siempre «desquiciado», como debe ser. El derecho es más que eso; puede ser la expresión de la norma, el medio de discutir y de extender los poderes de unos y de otros ampliando el espacio de los derechos.[29] Concediendo derechos a los enfermos y a los alumnos, los médicos y los docentes también se procuran derechos porque otorgan deberes a otros. Igualmente, ante la decadencia de la institución, el derecho puede mostrarse como un sustituto para la trascendencia de las reglas y de los valores. El ingreso del derecho en las instituciones es ciertamente un progreso.

No obstante ello, sin entregarse a una crítica demasiado sociológica del derecho como expresión de relaciones de fuerzas, fácilmente se admitirá que el acceso al derecho está repartido de modo muy desigual, y que éste es cada vez más un derecho de las consecuencias. En muchos de los casos, la decisión jurídica es menos la expresión directa de normas comunes que un intento por controlar los efectos negativos de las acciones individuales y de los conflictos de intereses. Eso no desemboca más que en «convenciones locales pertinentes».[30] El patriotismo constitucional no basta para fundar la democracia por sí solo; tampoco el patriotismo puede colmar el vacío dejado por las instituciones.

A menos que se piense que la totalidad de la vida social puede ser reglamentada por el derecho, y por ende se judicialicen los intercambios sociales en su conjunto, hace falta admitir que no todo es negociable y que hacen falta interdicciones más fuertes que el dere-

29. Para una cabal defensa del derecho, cf. A. Supiot, *Critique du droit du travail*. París, PUF, 1994.

30. N. Luhmann, *La légitimité par les procédures*. Presses Universitaires de Laval, Le Cerf, 2001.

cho. Las injurias, las agresiones y los robos no son condenables por el mero motivo de que violen reglas de derecho. El conocimiento de éste no basta para garantizar su respeto; nada hay más falso y más ingenuo que afirmar, como se hace a menudo, que los jóvenes delincuentes o los «locos del volante» pasan al acto porque ignoran el derecho, cuando probablemente lo conocen mejor que la mayor parte de las personas. Únicamente calculan sus oportunidades de ser capturados y adoptan cierta racionalidad jurídica. Se vaciaría de su sentido el derecho si éste fuera socializado en extremo. Por ende, hace falta que un actor ya instituido anteceda al uso del derecho. Como señala Robert Ballion en el caso de la escuela, con la crisis de la disciplina escolar uno se ve tentado a virar hacia un sistema casi completamente construido sobre el reglamento y el derecho, que no son sino otros tantos microcontroles que procuran no tanto educar como afianzar la paz. Además, esos reglamentos minuciosos y jurídicos son perfectamente inaplicables en virtud de su propia precisión. La mayoría de los desvíos de los alumnos son percibidos como delitos, y traen aparejados pareceres desproporcionados, mientras que las conductas de huida y de evitación se vuelven racionales.[31] Armar escándalo es un delito, entregarse a la ensoñación una conducta normal; estar ausente es un delito, expresar verbalmente disculpas una conducta adecuada; en definitiva, bajo pretexto de derecho, la institución renuncia a instituir, a operar sobre las disposiciones de los alumnos; se atiene a establecer un clima pacificado sin contenido. Además, pese a la extensión formal de los derechos de los alumnos –libertad de prensa, reuniones de delegados, consejos estudiantiles–, los reglamentos internos permanecen disimétricos, pues aunque los alumnos logren hacerse con sus derechos, los conflictos contra un docente están perdidos de antemano y los alumnos ni siquiera creen en los derechos con que cuentan...[32] De igual modo, por sí solo el derecho no puede establecer la confianza necesaria para la relación mé-

31. R. Ballion, «Les aides éducateurs: le lien social au détriment de la citoyenneté? Les emplois-jeunes: la sécurité au prix de l'insertion», en *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 40, 2, 2000.

32. Cf. F. Dubet, *Les lycéens*. París, Seuil, 1991; L. Merle, «Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative», en *Revue Française de Sociologie*, 42, 1, 2001; A. Paicheler, *Droit et justice dans un collège de banlieue*, GIP, Mission de recherche Droit et Justice, 2001; P. Rayou, *La cité des lycéens*. París, L'Harmattan, 1998.

dica o para el trabajo social porque no apela al compromiso de ninguno de esos dos protagonistas de la relación de trabajo. Esa relación es eficaz porque excede el derecho. Por lo tanto, el llamamiento al derecho no es un callejón sin salida, sino un camino demasiado estrecho para dar respuesta a los problemas planteados por la decadencia del programa institucional.

¿Instituciones democráticas?

Si se considera que la decadencia del programa institucional no se reduce a una «simple» crisis de valores, sino que proviene de mecanismos más complejos, más contradictorios y gravosos, y si también se admite que esos procesos están inscritos en el proyecto mismo de la modernidad, nos atañe menos inventar vaya a saberse qué principio superior capaz de reconciliar todo que buscar modos de combinaciones apacibles de principios contrarios. Con la intención de volver lo menos mala y lo menos injusta posible la vida social, hay que diseñar las orientaciones de un reformismo radical, incluso si esa postura carece en demasía de porte y de envergadura. Por supuesto, también hay que admitir que esas perspectivas no se deducen lógicamente de un análisis sociológico y que derivan de opciones «políticas» más que de conclusiones «eruditas», aunque estuvieran asociadas a una postura crítica cuyos beneficios simbólicos siempre son superiores a la modestia de proposiciones prácticas demasiado comprometidas con el mundo tal como es.

La decadencia del programa institucional lleva a cambiar de perspectiva y a pasar a una concepción más política de las instituciones porque no puede haber otro modo de legitimidad del trabajo sobre los otros que aquella surgida de la democracia. Nos encontramos en una situación comparable a la del siglo XVIII, cuando se imaginó deshacerse de las instituciones sagradas en pro de instituciones políticas capaces de establecer la armonía de intereses para que «al unirse a todos cada cual no obedezca más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes»[33] («antes» es el estado de naturaleza). No hay motivo alguno para abandonar el proyecto de una armonía

33. J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, en *Œuvres complètes*, t. II. París, Gallimard, La Pléiade, 1964, p. 360 [*El contrato social*, Madrid, Espasa-Calpe, 1998].

preestablecida. Eso hace que el tema de la Razón se haya vuelto conservador en muchos casos, pues actúa como si ignorase las condiciones de producción de esa vida social razonable. Por consiguiente, hace falta que imaginemos instituciones capaces de socializar a actores y de garantizar la subjetivación de los individuos sin estar apuntaladas por un principio no social, no justificable y planteado *a priori*. En ello radica una ruptura decisiva con el modelo antiguo.

El oficio

En conjunto, las observaciones realizadas durante el transcurso de esta investigación me impulsan decididamente a defender el oficio. Cuanto más se apoyan los actores en un oficio, más serena es su experiencia de trabajo, como en los casos de los formadores de adultos y de los profesores de primaria. Cuanto más se vuelve un ideal impracticable su oficio, como entre los profesores, o una simple puesta en juego de sí mismo en el caso de los mediadores, o una construcción localizada como entre los enfermeros, más oportunidades de ser dolorosa tiene la experiencia de trabajo. No debe confundirse el problema del oficio con el de las cualificaciones y las competencias profesionales. Implica, en primer término, que el trabajo sea *objetivable* y que el profesional pueda decir: ésta es mi obra, éste es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. El drama de los trabajadores sociales, de los mediadores y, en parte, de los profesores de secundaria obedece a que ellos nunca saben en verdad qué produjeron, tan pronto como el encanto del programa institucional se difumina. La satisfacción de los formadores y de los profesionales proviene de su capacidad para identificar su propio trabajo o el del pequeño equipo al que pertenecen. La situación de las enfermeras es más segmentada y más compleja. ¿Cómo hacer que se reconozca su trabajo cuando no son capaces de reconocerlo ellas mismas, objetivándolo? Desde ese punto de vista, los «nuevos oficios de lo social» son problemáticos, no sólo porque los profesionales están en situaciones precarias o inciertas, sino porque esos oficios no lo son, pese a toda la sofisticada y minuciosa retórica de las competencias.[34]

34. Por el contrario, el rechazo de algunas asociaciones de profesores a dejar la «función» y la «carga» por la profesión y el oficio me parece ampliamente suicida.

Por más que el oficio no sea reducible a los diplomas y a las cualificaciones reconocidas, importa que pertenezca a los individuos, que sea propiedad de ellos y no se evapore el mínimo cambio de la organización y del entorno. Al oficio responde la defensa de un sujeto que posee algo en procura de asentar su individualidad sobre algo distinto a un simple reenvío a sí mismo.[35] Hace falta que el individuo esté formado para poder poseer ciertas cosas de sí mismo; le hacen falta recursos. La «autonomía de la voluntad» de que habla Kant implica que el individuo posea algo, tenga alguna propiedad, y el oficio es una.[36] Repitámoslo: en este caso no hablo de profesión, sino de oficio concebido como capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer.

El compromiso para con los otros será tanto más fuerte en cuanto sea inmediatamente mediatizado, en tanto el profesional tenga un oficio y su objeto de trabajo tenga derechos. Tan sorprendente como pueda parecer, ése no suele ser el caso. El oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común y de acuerdos, de evitar la deriva relacional dejando de creer en una suerte de ágape confraternal en el cual los individuos no serían más que sujetos transparentes. La realidad de esas relaciones está menos impregnada de concordia y, para la mayoría de las personas, el imperativo de ser auténtico no es más que una forma especialmente sutil de intrusión y de control social. Aunque el imperativo de la libertad y de la autonomía se impone y bajo ningún aspecto parece discutible en la tradición moderna, no puede dejar inermes a los individuos en una suerte de cara-a-cara vacío y constrictivo. Si bien la relación y la atención prestada a la singularidad de los individuos pueden parecer deseables, también pueden vivenciarse como una forma de dominación cuando obligan a los individuos más débiles a exponerse, a narrarse y a desvelarse sin cesar. Desde ese punto de vista, la consolidación de un oficio protege a los objetos del trabajo sobre los otros.

35. R. Castel y C. Haroche, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi.* París, Fayard, 2001.

36. C. B. Macpherson, *La théorie politique de l'individualisme possessif.* París, Gallimard, 1971.

El lugar de los usuarios

En todos los casos que hemos abordado, los profesionales se sentían invadidos por los usuarios a los que prestan servicios sin estar en condiciones de darles un verdadero lugar, es decir, un estatuto a la vez firme y limitado. En la escuela, en el sistema de salud o en el trabajo social se fijaron las líneas de la yuxtaposición incierta de un sistema burocrático y de un mercado fuera de control. De hecho, ni las reglas burocráticas ni la demanda de los usuarios rigen el juego. La credencial escolar es una obligación de la que puede desistirse; el sistema de salud funciona como un cuasimercado financiado por cotizaciones sociales y la oferta prima sobre la demanda; el trabajo social reposa sobre un sistema de derechos que no lo son en verdad pues dependen de la destreza de los usuarios y de las opciones de los profesionales y de las asociaciones. Por más que el consumidor no pueda suplantar al ciudadano, eso no es forzosamente la peor de las cosas; visto que está allí, a disposición, lo mismo da darle cabida y salir de las apariencias engañosas y de las puertas entreabiertas. Eso llama a la afirmación de tres principios.

Para empezar, es importante que la demanda de los usuarios pueda constituirse de modo claro y que la exhibición de reglas y de procedimientos sea accesible para todos. Ahora bien, no lo es más que en principio y para una minoría. En efecto, la mayor parte de las instituciones acumuló reglamentaciones, ventanillas, cuasiderechos, procedimientos implícitos, y muy a menudo hace falta que el usuario sea orientado por un guía en el laberinto de trámites y rutas que le permiten formular una solicitud. Más aún, esa complejidad hace que la demanda de los usuarios sea manipulada por la oferta; se hace funcionar la mecánica de las asociaciones de enfermos en contra de los médicos, las de padres contra los docentes, y las pocas asociaciones de barro son ampliamente controladas por los magistrados electos y los trabajadores sociales; son más recursos políticos que actores democráticos.

Por tanto, la formación de una demanda, y por ende de los procedimientos que la permiten, sería el único medio para definir las fronteras de la incidencia del trabajo sobre los otros. Ahora bien, como ya hemos visto, en la mayor parte de los casos las fronteras de ese trabajo son especialmente porosas; según las circunstancias, los equipos y los individuos, el poder del trabajo sobre los otros se extiende o se estrecha, intensificando el sentimiento de ar-

bitrariedad y desestabilizando a los profesionales tanto como a los usuarios. En verdad no hay regulación para la demanda porque esta última nunca es estabilizada. Uno no puede esperarlo todo de la escuela, del hospital o del trabajo social, pues nunca está muy seguro de qué puede exigir.

Por último, para que el lugar concedido a los usuarios no abra un mercado generalizado de servicios y de trabajo sobre los otros, es importante que lo político afirme su rol de control y de regulación central. Eso está muy lejos de ser el caso hoy en día, cuando las instituciones permanecen opacas pese al desarrollo de la evaluación en el seno de sistemas muy fuertemente administrados y muy poco dirigidos políticamente. La multiplicación de las reglas y de los reglamentos no impide que la capacidad política de dirigir el conjunto sea extremadamente débil. El funcionamiento merced a reglas terminó por prohibir la gestión por resultados y por objetivos. Esa situación no es sólo incómoda o pesada, como no deja de afirmar la crítica antiburocrática más convencional; también termina por ser fuente de grandes injusticias. En lo esencial, salvo algunos expertos especialmente agudos, estamos completamente a ciegas respecto de los mecanismos de transferencias sociales que financian la mayoría de las instituciones. Nunca se sabe en verdad quién paga los procesos de redistribución social y quién se beneficia con ellos: quién paga los estudios prolongados y útiles, quién saca provecho de ellos; quién paga los gastos en salud, quién recibe buenos cuidados; quién paga las políticas sociales, quién sale beneficiado. Más que rechazar teóricamente cualquier lógica de mercado, salvedad hecha del mercado negro, más valdría reconocer a los usuarios y regular el mercado así creado, mientras se delinean sus fronteras.

¿Legitimidad democrática entre desiguales?

No puede reemplazarse el decaer de las teologías institucionales sagradas más que con formas de legitimidad más inciertas, más negociadas, más convencionales. Sólo pueden ser reemplazadas mediante formas de legitimidad democrática que obliguen a unos y a otros a justificarse y explicarse. En la medida en que todo trabajo sobre los otros implica una cuota de poder, la capacidad de imponer a otros lo que no querrían hacer espontáneamente, no puede

dejarse inerme al profesional, y a los otros en el resentimiento ante un poder que no encontrarían legítimo. Suele admitirse que la democracia, la discusión entre iguales y tener en cuenta los intereses de cada cual permiten llegar a ese tipo de acuerdo.

En realidad, ese tipo de proposición virtuosa no nos involucra pues por definición el ideal democrático supone que ya se considera iguales a los individuos; después de todo, ningún ciudadano vale más o menos, mientras que todos los electores son socialmente desiguales.[37] El problema surge porque la relación institucional es fatalmente desigualitaria. Los alumnos no pueden ser los pares de los maestros en tanto son alumnos. Los enfermos, como están enfermos y son en gran medida ignorantes, no pueden ser los iguales de las personas que están a cargo de cuidarlos. Los «casos sociales» no pueden ser los iguales de los trabajadores sociales: necesitan de ellos. Por otra parte, en todos los casos, las relaciones se entablan sobre un trasfondo de amenaza; el profesional puede prestar malos cuidados, dar mal las cualificaciones, enseñar mal, ser malo para dar respaldo... Ése es el problema más difícil y, si bien puede hablarse de derechos del ciudadano en general o de derechos del Hombre en general, probablemente sea excesivo hablar del derecho del enfermo, del derecho del alumno y del derecho del «caso social», por el simple hecho de que esos derechos están en relación directa con situaciones peculiares y con relaciones desigualitarias, con una autoridad. También hace falta señalar que pocos son los que piden una verdadera igualdad en ese ámbito, por el solo motivo de que puede parecer absurda, y sobre todo porque terminaría disolviendo del todo la capacidad de protección de las instituciones; si el maestro y el alumno fueran pares, el primero ya no tendría responsabilidad sobre el segundo y el deber de protegerlo; de ser iguales el médico y el enfermo, el médico sólo debería informar a un enfermo a fin de cuentas tan competente como él.[38]

Entonces, la legitimidad democrática capaz de fundar las instituciones sólo puede extenderse en un sentido limitado. Esa limita-

37. Hace falta recordar que esta afirmación demoró mucho en imponerse en Francia, merced a la muy prolongada resistencia de las distintas modalidades de sufragio censitario. Cf. P. Rosanvallon, *Le sacre du citoyen*. París, Gallimard, «folio», 2001.

38. Empieza a observarse derivados de ese tipo cuando los contratos que preceden a una intervención quirúrgica, siquiera benigna, estipulan que el enfermo puede morir a causa de ella, por obra de la anestesia, y que él acepta correr ese riesgo.

ción obedece a la libertad negativa, a la libertad otorgada por un poder que se autolimita, se prohíbe ir más allá de su propio ámbito. Eso exige que las esferas de justicia estén fuertemente separadas y que la debilidad y la dependencia en un ámbito no deriven implícitamente rumbo a una desigualdad general extendida a otros ámbitos.[39] La separación entre registros de desigualdades produce igualdad. Esa afirmación puede parecer trivial; sin duda lo es, excepto si se toma en consideración los hechos. Los alumnos más vulnerables también son los peor tratados: son relegados a clases de alumnos atrasados, se les asignan los docentes menos experimentados, tienen menos viajes escolares, a veces pasan al comedor después de los demás, y al dolor de ser mal alumno se suma el de verse humillado. Los «malos enfermos», los que tienen enfermedades «sucias» cuya responsabilidad les compete, también reciben tratos peores que los «buenos enfermos». ¿Hace falta recordar que la «justicia de clase» todavía conserva algo de su atractivo y que el estatuto social del reo alivia o agrava la pena y los escrúpulos que intervendrán en el momento de su juicio?



La democracia también es una herramienta de legitimidad, pues implica un deber y procedimientos de explicación y de justificación que la desaparición de lo sagrado requiere y que la guerra de los dioses convoca inexorablemente.[40] Ese deber de dar explicaciones supera muy ampliamente la mera relación entre el profesional y su objeto y, además, depende de la exhibición de finalidades de las instituciones. Ahora bien, dicha exhibición es por lo menos oscura, pues en verdad ya no se sabe a quién «pertenecen» las instituciones tan pronto como ya no pertenecen a las distintas figuras de lo universal que se han ido sucediendo. ¿A quién pertenece la escuela; y quién puede definir sus finalidades? ¿A quién pertenece el hospital; y quién fija sus objetivos y políticas? ¿A quién pertenece el sistema de previsión social? Formalmente, la respuesta es simple: a la nación y a sus representantes. En la práctica, no es nada de eso; y la mayor parte de las decisiones surgieron de negociaciones internas de los aparatos, de sus segmentos y de sus corporaciones. Esa situación hace que en realidad uno no se pueda explicar fuera

39. M. Walzer, *Sphères de justice: une défense du pluralisme et de l'égalité*. París, Seuil, 1997.

40. S. Mesure y A. Renaut, *La guerre des dieux*. París, Grasset, 1996.

de la organización misma. Las justificaciones son endebles y diríase que arrancadas a los actores implicados; y el espacio de legitimidad brindado por la democracia es de los más reducidos. La legitimidad de las instituciones requiere que la política se apodere de aquél.

El reconocimiento

El «encanto» del programa institucional surgía de que éste anulaba las contradicciones de valores o de que podía jerarquizarlas de modo estable, en cualquiera de los casos, dentro de su propio imaginario. El desencantamiento de la modernidad tardía reside en la *conciencia del estallido* de las contradicciones entre los principios de justicia. Toda esta investigación demuestra que dicha conciencia no es únicamente asunto de intelectuales y únicamente de sociólogos; se encuentra en *el núcleo íntimo* de la experiencia de los individuos y de los grupos que hemos estudiado no bien las condiciones metodológicas de la investigación contribuyeron a disolver la débil capa de racionalizaciones ideológicas. Aún más: muchas identidades profesionales se constituyen en primer lugar sobre la base de una crítica de las creencias reconciliadas.

¿Cómo definir simplemente las contradicciones entre los principios de justicia? Por una parte, vivimos en sociedades democráticas y capitalistas. En cuanto democráticas, postulan la igualdad fundamental entre todos los individuos;[41] como capitalistas, jerarquizan las desigualdades, consideradas justas según un principio de mérito surgido de distintas modalidades de competición: competición económica, escolar, política... Desde ese punto de vista, nuestras sociedades pueden reconocerse en una dramaturgia deportiva en la cual competiciones en principio iguales definen desigualdades irrefutables. En términos generales, esa dualidad de valores trae aparejada una crítica constante para la que ni el principio de igualdad ni el de mérito quedaron en entredicho: hay tramposos, herederos completamente pertrechados para salir beneficiados, árbitros venales; pero la igualdad y el mérito siguen siendo principios

41. Hay que recordar que esa igualdad es una ficción, un proyecto radicalmente no social: C. Lefort, *L'invention démocratique*. París, Fayard, 1981.

indiscutibles y cimentan la crítica. Eso no impide que los individuos estén situados en el centro de una contradicción formidable, como bien hemos visto en el caso de la escuela.

Desde otra perspectiva, vivimos en sociedades individualistas y «sociales», necesariamente holistas, porque implican un mínimo de reglas y de convicciones compartidas. (¿Cómo podría suceder de otro modo?) Por un lado, afirmamos que todos los individuos tienen no sólo el derecho sino también el deber de realizarse conforme a su propia naturaleza y su propia inclinación. Por otro lado, esos mismos individuos deben respetar reglas comunes, deben integrarse, deben en gran medida seguir los caminos que se ha trazado para ellos. También en ese caso, fuera de las ficciones del programa institucional, ambas exigencias son inconciliables ya que hace falta ser a la vez uno mismo y tal como los demás quieren que uno sea.

Nos vemos ante contradicciones de las que es vano pensar que podemos salir por encima, por la afirmación de un principio central único.[42] Uno no puede dirimir entre igualdad y mérito, tampoco puede oponer el universalismo abstracto de los sujetos libres a la nebulosa de las comunidades y de las raíces.[43] Aunque sólo fuera a causa de las aporías del mestizaje, infinito por naturaleza, y que cada vez lo será más en un mundo que se da en llamar «globalizado».[44] Por ende, es importante afirmar la prioridad de un principio de *reconocimiento*, si se desea que las instituciones protejan a los individuos y autoricen la afirmación de los sujetos.[45] La fuerza de ese principio de reconocimiento proviene de que es común a los profesionales del trabajo sobre los otros y a aquellos a quienes tienen bajo su responsabilidad. Ese principio puede enunciarse de dos maneras, según las contradicciones que apuntan a reducir.

El reconocimiento lleva a atenuar, y hasta a suspender las contradicciones entre mérito e igualdad, protegiendo a los individuos de la desvalorización de sí mismos y de la culpabilidad, que se vuelven las formas esenciales del control social. El reconocimento tam-

42. W. Kymlicka, *Les théories de la justice: une introduction*. París, La Découverte, 1999.

43. A. Berten, P. Da Silveira y H. Pourtois, *Libéraux et communautaires*. París, PUF, 1997.

44. F. Laplantine y A. Nouss, *Le métissage*. París, Flammarion, 1997.

45. A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*. París, Le Cerf, 2000.

bién supone que los actores puedan repetir su desempeño en las pruebas y se vean comprometidos en pruebas donde pueden salir beneficiados. Es cuestión de asegurar la «cuota de capacidad» (*capabilité*) de los individuos, su capacidad para construir la vida que ellos consideran buena, «la libertad de promover los objetivos que tenemos razón para valorar».[46] Esa fórmula está lejos de ser un simple tejido de buenos sentimientos. Si se toma como ejemplo el caso de la escuela, nada impide reducir el conflicto entre igualdad y mérito al multiplicar la índole de los ejercicios y de las dificultades, al aligerar el calendario escolar para que cada cual pueda dejar sus estudios y retomarlos al término de la escolaridad obligatoria... Cada enfermo también puede brindar la posibilidad de preparar su vida lo mejor que pueda antes que plegarse únicamente a la racionalidad de la oferta de salud. Puede desarrollarse el rol de la experiencia en el aprendizaje: los castigos sustitutivos, las residencias legales, el hacerse cargo de sí del enfermo, el *empowerment* de los «casos sociales»... Ésas no son utopías sino experiencias cabalmente minoritarias en demasía.

El reconocimiento también plantea el problema del derecho a la identidad personal. En ese ámbito, se torna central la opción de vida del propio individuo, no la asignación a una identidad colectiva. El reconocimiento supone que cada individuo puede elegir su identidad en el seno de reglas generales. Criticando las políticas de discriminación positiva que reifican identidades en nombre de la igualdad, Wilson Propone desarrollar políticas de *affirmative opportunity*, de tratamiento diferencial de los individuos en función de la singularidad de sus historias y de sus proyectos.[47] Las instituciones deben apuntar a individuos antes que a grupos. Tampoco ese discurso al respecto llega al grado de vaguedad que uno podría suponer. Pienso en la manera en que la protección materna infantil llega, a fuerza de atención y de paciencia, a conciliar las reglas de higiene moderna y las formas tradicionales de educación de los recién nacidos. El apego a la infancia impide conflictos demasiado violentos, y por ello es indispensable que se aprenda a combinar pacientemente las normas modernas y la tradición. Dicho de otro

46. A. Sen, *Repenser l'égalité*. París, Seuil, 2000, p. 12.

47. W. J. Wilson, *The Bridge Over the Racial Divide. Rising Inequality and Coalition Politics*. Berkeley, University of California Press, 1999.

modo, las reglas universales pueden y deben tener en cuenta los proyectos de vida y las «naturalezas» de los individuos. En suma, *todavía quedan avances por realizar para volverse laicos.*

Los cursos de acción que proponemos suponen una reducción de escala de la acción institucional. Lo que no puede ser conciliable en lo alto puede serlo más fácilmente en lo bajo, a condición de *que la capacidad política del centro se intensifique, y entre tanto su* injerencia burocrática decaiga. Las distintas representaciones de la vida social pueden ser comparadas con estilos musicales. El programa institucional procede de una concepción sinfónica de la vida social. El orden tiene como punto de partida una división precisa del trabajo musical, división compleja y rigurosa que aplasta a los individuos en beneficio de un texto y de un director, un *deus ex máchina* que ordene el relato musical en el cual cada actor existe tan sólo porque cumple con su rol y acepta anularse como individuo. El programa institucional funciona como esa orquesta sinfónica donde cada participante no es más que el átomo de un orden superior. Al cabo de ello, la orquesta sinfónica bien ordenada puede prescindir del director, tal como la programación de los hábitos y de las mónadas produce un orden social natural. Al contrario, la sonata no es más que una expresión del individuo que la interpreta, para sí, en una suerte de ensoñación a la que el oyente es invitado a deslizarse; uno ya no sabe si está oyendo a Beethoven o a Alfred Brendel. El encuentro entre sonata y sinfonía engendra una forma musical heroica y aristocrática en la cual la masa musical está al servicio del virtuosismo de un solista. El concierto obtiene su efecto dramático del ordenamiento mecánico de la orquesta y de la libertad expresiva del solista, al igual que la sociedad tradicional opone la masa al héroe, la rutina al carisma. Vivimos en una sociedad en la cual cada uno busca ser solista. Ya no hay sino sonatas sordas a las demás; de ello no puede resultar más que una cacofonía y una yuxtaposición de narcisismos. De vez en cuando, por contragolpe, cada uno se diluye en la masa de una orquesta sinfónica que de ahí en adelante tiene todos los boletos para parecerse a una fanfarria militar.

Para hacer música en conjunto sin dejar de ser uno mismo hace falta, pues, volverse hacia otras formas musicales, a medio camino entre el orden sinfónico y la realización personal del virtuoso. Esa

forma musical existe: es la propia de la música de cámara, que –del trío al quinteto– concreta el milagro consistente en dar a cada cual su plena expresividad construyendo un orden colectivo. En un cuarteto de Haydn o de Bartók, al igual que en un trío de Schubert, oigo plenamente a cada músico como solista; y el orden musical parece menos provenir «de lo alto» y de una voluntad del autor o del director que de la multitud de diálogos entretejidos por individuos singulares, donde cada uno existe siempre y cuando renuncie a ser el centro del relato, el héroe de la historia. Por gracia de las pequeñas formaciones de jazz, la improvisación de cada músico produce este resultado paradójico: la personalidad singular de cada artista teje un mundo musical homogéneo, un estilo, una conversación identificable entre todas las demás.[48]

Precisamente al reducir las escalas puede reducirse la contradicción entre individualismo y holismo, entre el individualismo y el programa institucional. Ya no es cuestión de construir órdenes totales en los que cada individuo está ligado (*relié*) al gran todo, a órdenes heroicos en los que la libertad de unos se paga con la sumisión de la gran mayoría, sino órdenes más limitados, más autónomos, más ajustados a la índole de los problemas tratados. En ese nivel intermedio deben reconstruirse las instituciones, cuando ya no pueden ser grandes orquestas, pues ya ningún dios escribe la partitura, ningún director es su intérprete.

48. Evidentemente, esas metáforas no son juicios estéticos, y sería absurdo decir que la sinfonía es «totalitaria», mientras que el concierto sería «fascistizante», por más que la forma del cuarteto me conmueve más. Pero eso no tiene importancia alguna.

ANEXO METODOLÓGICO

Parte de esta investigación se apoya en un material original constituido por el trabajo de varios grupos de intervención sociológica. Recordemos que este método consiste en estudiar de manera intensiva a un grupo de actores voluntarios reunidos durante varias sesiones, confrontados a interlocutores pertinentes. Esos grupos también deben reaccionar a las interpretaciones propuestas por los sociólogos, y esos análisis conjuntos son el entramado de este volumen. Consiste en un método intensivo cuya fuerza reside en delinear una subjetividad colectiva y lógica de acción, y cuya debilidad es no tomar en consideración el contexto de acción más que a partir de lo dicho por los actores. Por ese motivo la intervención sociológica no describe un trabajo, sino que da cuenta de la experiencia que tienen de aquél los actores.

FORMADORES DE ADULTOS (9 SESIONES)

Composición del grupo: Alain, formador en inglés; Estelle, secretariado; José, cableador; Marie, secretariado; Michel, electrotécnica; Luc, vigilancia por circuito de vídeo; Thierry, óptica (a excepción de Thierry, de 35 años de edad, los demás formadores tienen entre 45 y 55 años).

Interlocutores: un cuadro jerárquico de la dirección de relaciones humanas de un gran grupo industrial; dos alumnos de los talleres; una representante de la AGEFIPH; una responsable de un GRETA; una ingeniera en formación de la AFPA.

ENFERMERAS (8 SESIONES)

Composición del grupo: Annie, enfermera instructora, 52 años; Benoît, enfermero en reanimación, 45 años; Chantal, enfermera, 43 años; Dominique, enfermera psiquiátrica, 38 años; Élisabeth, enfermera en cardiología, 39 años; Françoise, enfermera instructora, 45 años; Jean-René, enfermero psiquiátrico, instructor,

41 años; Marie-France, cuadro jerárquico de enfermería, 42 años; Martine, enfermera en geriatría, 50 años; Monique, enfermera geriátrica, 45 años.

Interlocutores: dos militantes de AIDES; dos estudiantes de enfermería; un representante de la coordinación de enfermería; un director de la DRASS.

PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA (9 SESIONES)

Composición del grupo: Guy, director, 40 años; Jean-Jacques, director, 44 años; Karine, maestra, 30 años; Marc, maestro, 43 años; Marie-Pierre, directora, 38 años; Nadine, maestra de escuela maternal, 42 años; Pascal, maestro, 23 años; Pierre-Jean, maestro, 39 años; Sidney, maestro, 38 años.

Interlocutores: un psicólogo clínico; una representante de padres de alumnos (PEEP); una inspectora.

MEDIADORES (10 SESIONES)

Composición del grupo: Djamel, 31 años; Fátima, 30 años; Kenza, 32 años; Mounia, 31 años; Mourad, 28 años; Nacira, 30 años; Philippe, 27 años.

Interlocutores: dos representantes de la dirección de educación en el consejo general; una consejera principal de educación; una profesora; una representante de padres de alumnos (FCPE); un directivo de colegio; un asistente social de la repartición de instrucción pública.

TRABAJADORES SOCIALES (10 SESIONES)

Composición del grupo: Allende, asistente social, 38 años; Benoît, educador, 35 años; Bernardette, consejera en economía social y familiar, 38 años; Denise, asistente social, 45 años; Guillaume, educador, 27 años; Jean-Daniel, director de servicio, 45 años; Marie-France, educadora, 55 años; Marie-Noêlle educadora, 32 años; Martine, asistente social, 37 años; Mireille, educadora, 49 años; Philippe, educador, 36 años; Véronique, asistente social en formación, 26 años.

Interlocutores: un psiquiatra; un inspector de policía; un militante asociativo; un militante de los *Compagnons d'Emmaüs*, dos damas de beneficencia; una consejera general; un sindicalista.

Se organizaron 46 sesiones de trabajo: cada una de entre dos y tres horas. Se realizaron entrevistas a la par de esas sesiones y, en lo atinente a los profesores de primaria y de secundaria, recuperamos el material de igual índole utilizado para investigaciones previas.

BIBLIOGRAFÍA

Abbaléa, F., Ridder, G. de y Gadéa, G., *L'intervention sociale: crise des identités, brouillage des catégories*. Mire, septiembre de 1998.

Aberxrombie, N., Hill, S. y Turner, B., *Sovereign Individual and Capitalism*. Londres, Allen and Unwin, 1986.

Acker, F., «La fonction infirmière, l'imaginaire nécessaire», en *Sciences Sociales et Santé*, 9, 2, 1992.

Alain, *Propos sur l'éducation*. París, PUF, 1932.

—, *Définitions*. París, Gallimard, La Pléiade, 1958.

Almond, G. y Lasswell, H.D., «Aggressive behavior by clients toward the public relief administrators», en *American Political Sciences Review*, 28, 1934.Traducciónfrancesa en *Politix*, 46, 1999.

Amar, L. y Minvielle, E., «L'action publique en faveur en faveur de l'usager: de la dynamique institutionnelle aux pratiques quotidiennes de travail. Le cas del'obligation d'infoprmer le malade», en *Sociologie du travail*, 1, 2000.

Amiot, M., «L'État et la jeunesse, la fédération des MJC démantélée par son ministre de tutelle», en *Esprit*, diciembre, diciembre de 1969.

Ariès, P. *Éssais sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Âge à nos jours*. París, Seuil, 1985 [Trad. cast.: *Historia de la muerte en Occidente desde la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona, El Acantilado, 2000].

Attias-Donfut, C., Lapierre, N. y Segalen, M., *Le nouvel esprit de famille*. París, Odile Jacob, 2001.

Autès, M., *Travailsocial et pauvreté*. París, Syros, 1992.

—, *Les paradoxes du travail social*. París, Dunod, 1999.

Bailleau, F., Lefaucheur, N. y Peure, V., *Lectures sociologiques du travail social*. París, Éditions Ouvrières, 1985.

Ballion, R., *La démocratie au lycée*. París, ESF, 1998.

—, «Les aides éducateurs: le lien social au détriment de la citoyenneté? Les emplois-jeunes:la sécurité au prix de l'insertion», en *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 40, 2, 2000.

Baluteau, F., *Les savoirs au collège*. París, PUF, 1999.

Barrère A., «Sociologie du travail enseignant», en *Année Sociologique*, 2, 2000.

Baszanger, I., *Douleur et médecine.La find'un oubli*. París, Seuil, 1995.
Baudelot, C. y Establet, R. *Le niveau monte*. París, Seuil, 1989 [Trad. cast.: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1998].
—, Gollac, M., «Le travail ne fait pas le bonheur, mais il y contribue», en *Sciences Humaines*, 75, agosto-septiembre de 1997.
Bauman, Z. *Freedom*. Minneapolis, University of Minnesota, 1988 [Trad. cast.: *Libertad*. Madrid, Alianza, 1992].
—, *Modernity and Ambivalence*. Cambridge, Cambridge Polity Press, 1991 [Trad. cast.: *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona, Anthropos, 2005].
Bautier, E. (dir.), *Travailler en banlieue*. París, L'Harmattan, 1995.
Bayart, J.-F., *L'illusion identitaire*. París, Fayard, 1996.
Beauvois, J.-L., *Traité de la servitude libérale*. París, Dunod, 1994.
Beck, U., *The Reivention of Politics*. Cambridge, Cambridge Polity, 1996.
Bell, D., *Les contradictions culturelles du capitalisme*, traducción francesa. París, PUF, 1978.
Beneton, Ph., *Les maisons de correction, 1830-1945*. París, Cujas, 1971.
—, *Le fléau du bien. Essai sur les politiques occidentales*. París, Robert Laffont, 1985.
Bénichou, P., *Le sacre del'écrivain, 1750-1830. Essai sur l'avènement d'unpouvoir spirituel laïque dans la France moderne*. París, José Corti, 1973.
Benoît, O., *Le bazar de la solidarité*. París, Lattès, 1985.
Berger, I., *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*. París, PUF, 1979.
—, *Les instituteurs républicains*. París, PUF, 1979.
Bernstein, B., *Classes et pédagogies: visibles et invisibles*. París, OCDE, 1975.
Berten, A., Da Silveira, P. y Pourtois, H., *Libéraux et communautaires*. París, PUF, 1997.
Bessaguet, A.-M., Chauvière, M. y Ohayon, A., *Les socio-clercs, bienfaisance et travail social*. París, Maspero, 1976.
Blumer, H. *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1969 [Trad. cast.: *Interaccionismo simbólico*. Barcelona, Hora, 1982].
Boltanski, L.; Chiapello, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. París, Gallimard, 1999 [Trad. cast.: *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal, 2002].
Boltanski, L. y Thévenot, L., *De la justification. Les économies de la grandeur*. París, Gallimard, 1991.
Bonnemaison, G., *Face à la délinquance, prévention, répression, solidarité*. París, La Documentation Française, 1982.
Bonnet, B., *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*. París, L'Harmattan, 1999.

— y Murcia, S., «Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré», en *Éducation et Formation*, 46, 1996.

Bonnici, B., *L'hôpital. Enjeux économiques et réalités financières*. París, La Documentation Française, 1998.

Borzeix, A. y Collard, D., «Entre lieux-mouvements et lieux de vie: peut-on gérer les gares de banlieue?», en G. Jeannot, P. Veltz (comps.), *Le travail entre l'entreprise et la cité*. La Tour-d'aigües, Éditions de l'Aube, 2001.

Boudon, R., *Effet pervers et ordre social*. París, PUF, 1977.

— y Bourricaud, F.. *Dictionnaire critique de sociologie*. París, PUF, 1982 [Trad. cast.: *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires, Edicial].

Bourdieu, P. et al. *La misère du monde*. París, Seuil, 1993 [Trad. cast.: *La miseria del mundo*. Madrid, Akal. 1991].

— y Passeron, J.-C., *Les heritiers. Les étudiants et la culture*. París, Minuit, 1964.

— y Passeron, J.-C., *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*. París, Minuit, 1970 [Trad. cast.: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Popular, 2001].

Bouveau, P., Cousin, O. y Favre-Perroton, J., *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. París, ESF, 1999.

Brandt, J. de, Dejours, C. y Dubar, C., *La France malade de travail*. París, Bayard, 1995.

Briand, J.-P. y Chapoulie, J.-M., *Les collèges du peuple*. París, INRP,ENS, CNRS, 1992.

— y Peretz, H., «Hommage à H.S. Becker», *Travaux et Documents*, Université de Paris-VII, 1, 1996.

Broadfoot, P. y Osborn, M., «Teachers's conceptions of their professional responsibility: some international comparisons», en *Comparative Education*, 23, 3, 1987.

Canoni, P. y Mauranges, A., *Le syndrome de l'épuisement professionnel des soignants. De l'analyse du burn out aux réponses*. París, Masson, 1998.

Careil, Y., *Instituteurs en cité* HLM. París, PUF, 1994.

Castel, R., *La gestion des risques*. París, Minuit, 1981 [Trad. cast.: *La gestión de los riesgos: (de la antipsiquiatría al post-análisis)*. Barcelona, Anagrama, 1984].

—, *Les métamorphoses de la question sociale. Chroniques du salariat*. París, Fayard, 1995.

— y Haroche, C., *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*. París, Fayard, 2001.

— y Lowell, A., *La société psychiatrique avancée: le modèle américain*. París, Grasset, 1979.

Castells, M., *Le pouvoir de l'identité*. París, Fayard, 1999.
Castoriadis, C., *La montée de l'insignifiance, Les carrefours du labyrinthe*, t. IV. París, Seuil, 1992 [Trad. cast.: *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra, 1998] [Trad. cast.: *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa, 1988].
Castra, D., «Internalité et exclusion sociale», en *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 37, 1998.
Chamboredon, J.-C. y Prévot, J., «Le métier d'enfant», en *Revue Française de Sociologie*, 3, 1973.
Champion, F. y Hervieu-Léger, D., *De l'émotion en religion. Renouveau et traditions*. París, Le Centurion, 1990.
Chapoulie, J.-M., *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes*. París, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.
Charles, C., *Les élites de la République, 1880-1900*. París, Fayard, 1987.
Charles, F., Roussel, R., *Les professeurs des écoles. Une petite noblesse d'État ou des professionnels compétents?*, IUFM de Versailles, enero de 1997.
Charlot, B., Bautier, E. y Rochex, J.-Y., *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. París, Armand Colin, 1994.
—, «La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale», en B. Charlot (comp.), *L'école et le territoire*. París, Armand Colin, 1994.
— y Emin, J.-C. (comps.), *Violences à l'école. États des savoirs*. París, Armand Colin, 1997.
Chartier, R., Compère, M.-M. y Julia, D., *L'éducation en France du XVIe siècle au XVIIIe siècle*. París, Société d'Édition de l'Enseignement Supérieur, 1976.
Chatel, E., Rochex, J.-Y. y Roger, J.-L., *Le métier d'enseignant du secondaire et son évolution*, LASTES, INRP, 1994.
Chauvenet, A., «L'infirmière hospitalière, technicienne ou travailleur social», en *Projet*, 90, 1974.
Chauvière, M., *L'enfance inadaptée. L'héritage de Vichy*. París, Éditions Ouvrières, 1980.
Chazel, F. y Commaille, J. (comps.), *Normes juridiques et régulation sociale*. París, LGDJ, 1991.
Chevandier, C., *Les métiers de l'hôpital*. París, La Découverte, 1997.
Chopart, J.-N., «Le travail social face aux institutions économiques», en *Recherches et Prévisions*, 44, junio de 1996.
— (dir.), *Les mutations du travail social*. París, Dunod, 2000.
Cicourel, A., *Sociologie cognitive*. París, PUF, 1979.
Clot, Y., *Le travail sans l'homme*. París, La Découverte, 1995.
—, *La fonction psychologique du travail*. París, PUF, 1999.

—, «Expérience et développement de l'expérience», en G. Jeannot y P. Veltz (comps.), *Le travail entre l'entreprise et la cité*. La Tour-d'aigües, Éditions de l'Aube, 2001.
Cohen, D., *Nos temps modernes*. París, Flammarion, 1999.
Commaille, J., *Territoires de justice: une sociologie politique de la carte judiciaire*. París, PUF, 2000.
Conein, B., «La notion de routine», en *Sociologie du travail*, 4, 1998.
Corcuff, P., Depraz, N., *Vers une sociologie de l'interpellation éthique dans le face-à-face. Le cas des relations infirmières/malades et agents de l'*ANPE, GSPM, EHESS, 1995.
Courpasson, D., *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. París, PUF, 2000.
Cousin, O., *L'efficacité des collèges*. París, PUF, 1998.
— y Felouzis, G., *Devenir collégien*. París, ESF, 2001.
Crozier, M. y Friedberg, E., *L'acteur et le système*. París, Seuil, 1977.
Crubellier, M., *L'école républicaine en France, 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*. París, Christian, 1993.
Darby, C., *Identités de papier*. París, Lieu commun, 1990.
Dassen, S., *La ville globale*. París, Descartes, 1996.
Debarbieux, E., «Désigner et punir. Remarques sur la construction ethnicisante du collège», en D. Meuret (comp.), *La justice du système éducatif*. Bruselas, De Boeck, 1999.
Déchaux, J.-H., «La mort dans la société moderne: la thèse de Norbert Elias à l'épreuve», en *Année Sociologique*, 51, 1, 2001.
Dejours, C., *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. París, Seuil, 1998.
Demailly, L., La qualification et la compétence professionnelle des enseignants, en *Sociologie du travail*, 1, 1987.
—, «Mobilisation d'encadrement et mobilisation des groupes professionnels», en Y. Lucas y C. Dubar, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1994.
Derouet, J.-L., *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. París, Métailié, 1992.
Dodier, N., *L'expertise médicale. Essai desociologie sur l'exercice du jugement*. París, Métailié, 1995.
— y Camus, A., «L'admission des malades: histoires et pragmatique de l'accueil à l'hôpital», en *Annales SHS*, 4, 1997.
Donzelot, J., «La police des familles». París, Minuit, 1977 [Trad. cast.: *La policía de las familias*. Valencia, Pre-Textos, 1998].
—, *L'invention du social*.parís, Fayard, 1984.
— y Estèbe, P., *L'État animateur*. París, Éditions Esprit, 1994.
Douglas, M., «Risk and forensic resource», en *Daedalus*, 119, 4, 1990.
—, «Comment penser les institutions?» París, La Découverte, 2000

[Trad. cast.: *Cómo piensan las instituciones*. Madrid, Alianza, 1996].
Dubar, C., *La socialisation*. París, Armand Colin, 1991.
—, «La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence», en *Sociologie du travail*, 2, 1996.
—, *La crise des identités*. París, PUF, 2000.
— y Tripier, P., *Sociologie des professions*. París, Armand Colin, 1998.
Dubet, F., *La galère*. París, Fayard, 1987.
—, *Les lycéens*. París, Seuil, 1991.
—, *Sociologie de l'expérience*. París, Seuil, 1994.
—, «Durkheim sociologue de l'action: l'intégration entre le positivisme et l'éthique», en C.-H. Cuin, *Durkheim d'un siècle 'a l'autre*. París, PUF, 1997.
—, et al., *École, familles, le malentendu*. París, Textuel, 1997.
—, «Une juste obéissance», en *Quelle autorité?*, Autrement, 198, 2000.
—, «L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse», *L'Année Sociologique*, 2000, 50, 2.
—, *Les inégalités multipliées*. La Tour-d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2001.
—, «Le travail et ses sociologies», en A.Pouchet, *40 ans de sociologie du travail*. París, Elsevier, 2001.
—, Bergougnioux, A., Duru-Bellat, M. y Gauthier, R.-F., *Le collège de l'an 2000*. París, La Documentation Française, 2000.
— y Duru-Bellat, M., *L'hypocrisie scolaire*. París, Seuil, 1992.
—, Jazouli, A. y Lapeyronnie, D., *L'État et les jeunes*. París, Éditions Ouvrières, 1985.
— y Lapeyronnie, D., *Les quartiers d'éxil*. París, Seuil, 1992.
— y Martuccelli, D., «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», en *Revue Française de Sociologie*, 4, 1996.
— y Martuccelli, D., *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París, Seuil, 1996.
— y Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons-nous?* París, Seuil, 1998.
— y Vérétout, A., «Une réduction de la rationalité de l'acteur. Pourquoi sortir du RMI?», en *Revue Française de Sociologie*, 43, 3, 2001.
Dubois, N., *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1994.
—, *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. París, Économica, 1999.
Duboys-Fresney y C., Perrin, G., *Le métier d'infirmière en France*. París, PUF, «Que sais-je?», 1996.
Duby, G., *La Dimanche de Bouvines*. París, Gallimard, 1973 [Trad. cast.: *El domingo de Bouvines: 24 de julio de 1214*. Madrid, Alianza, 1988].

Dumont, L., *Essais sur l'individualisme*. París, Seuil, 1983.
Dupuy, J.-P., «Le inégalités justes selon John Rawls», en J. Affichard y J.-B. de Foucault (comps.), *Justice sociale et inégalités*. París, Éditions Esprit, 1992.
Duran, P., *Penser l'action publique*. París, LGDJ, 1999.
Durand, J.-P. y Batzanger, I., debate acerca de *Souffrance en France...*, de C. Dejours, en *Sociologie du travail*, 42, 2, 2000.
Durkheim, E., Segundo prefacio a *Les règles de la méthode sociologique*. París, PUF, 1974 [Trad. cast.: *Las reglas del método sociológico*. Barcelona, Altaya, 1993].
—, *L'éducation morale*. París, PUF, 1974 [Trad. cast.: *La educación moral*. Madrid, Trotta].
—, *L'évolution pédagogique en France*. París, PUF, 1990 [Trad. cast.: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Endimión, 1992].
—, *Éducation et Sociologie*. París, PUF, 1993 [Trad. cast.: *Educación y sociología*. Barcelona, Altaya, 1999. Barcelona, Península, 2003].
Duru-Bellat, M. y Mingat, A., «La constitution des classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice», en *Revue Française de Sociologie*, 38, 1997.
— y Van Zanten, A., *Sociologie de l'école*. París, Armand Colin, 2000.
Dutercq, Y., *Les professeurs*. París, Hachette, 1993.
Eder, K., *The New Politics of Class, Social Movements and Cultural Dynamics inAdvanced Societies*. Londres, Sage, 1993.
Éducation et Formation, 46, 1996, número monográfico: *L'image du métier chez les enseignants dupremier degré*.
Ehrenburg, A., *L'individu incertain*. París, Calmann-Lévy, 1995.
—, *La fatigue d'être soi*. París, Odile Jacob, 1998.
Elias, N., *La civilisation des mœurs*. París, Calmann-Lévy, 1973.
—, *La société de cour*. París, Flammarion, 1995 [Trad. cast.: *La sociedad cortesana*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993].
—, *La société des individus*. París, Fayard, 1991 [Trad. cast.: *La sociedad de los individuos: ensayos*. Barcelona, Edicions 62, 1990].
—, *La solitude des mourants*. París, Christian Bourgois, 1998 [Trad. cast.: *La soledad de los moribundos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1987].
— y Scotson, J., *Logiques de l'exclusion*. París, Fayard, 1997.
Elster, J., *The Multiple Self*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
—, «Rationalités, émotions et normes sociales», en *Raisons pratiques*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 6, 1995.
Enjolras, B., «La marchandisation des services sociaux en France et aux États-Unis: le cas de l'aide à domicile», en *Revue Française des Affaires Sociales*, 1996.

Enquête Emploi, INSEE, 1999.
Esprit, marzo-abril de 1998, acerca del número de abril-mayo de 1972.
Estryn-Behar, M., *Stress et souffrance des soignants àl'hôpital*. París, ESTEM, 1997.
Etzioni, A., *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Nueva York, The Free Press, 1969.
Fassin, D., «Les aides sociales: pratiques et jugements», en *Revue Française de Sociologie*, 43, 3, 2001.
Favre-Perroton, J., *École et ethnicité: une relation à double face*,tesis, Universidad de Burdeos-II, 1999.
Felouzis, G., *L'efficacité des enseignants*. París, PUF, 1997.
Feroni, I., *Les infirmières hospitalières. La construction d'un groupe professionnel*, tesis, Universidad de Niza.
Foucault, M., *Histoire de la folie àl'âge classique*. París, Gallimard, 1972 [Trad. cast.: *Historia de la locura en la edad clásica*. México, Siglo XXI].
—, *Surveiller et punir*. París, Gallimard, 1975 [Trad. cast.: *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI].
Freidson, E., *La profession médicale*. París, Fayard, 1984.
Freund, J. *Essai sur la théorie de la science*. París, Plon, 1965 [Trad. cast.: *Sociología de Max Weber*. Barcelona, Edicions 62, 1986].
Freutrie, M., «Vers une société formative?», en R. Bourdoncle y L. Demailly (comps.), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998.
Fustier, P., *Les corridors du quotidien*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.
Gadrey, J., «La relation de service et l'analyse du travail des agents», *Sociologie du travail*, 3, 1993.
Garfinkel, H., *Studies of Ethnometodology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.
Gatto, J. y Thoenig, J.-C., *La sécurité publique à l'épreuve du territoire. Le policier, le magistrat et le préfet*. París, L'Harmattan, 1996.
Gauchet, M. *Le désenchantement du monde*. París, Gallimard, 1985 [Trad. cast.: *El desencantamiento del mundo: una historia política de la religión*. Madrid, Trotta, 2005].
—, «Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité», en *Le Débat*,99, marzo-abril de 1998.
Geay, B., *Profession: instituteur.Mémoire politique et action syndicale*. París, Seuil, 1999.
Géhin, J., «Le métier de formateur: quelques contours d'une identité professionnelle émergente», en R. Bourdoncle y L. Demailly (comps.), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, presses Universitaires du Septentrion, 1998.

Gellner, E., «L'animal qui évite les gaffes ou un faisceau d'hypothèses», en P. Birnbaum y J. Leca (comps.), *Surl'individualisme*. París, FNSP, 1986.
Giddens, A. *Les conséquences de la modernité*. París, L'Harmattan, 1995.
Gillet, J.-C., *Animation et animateurs, le sens de l'action*. París, L'Harmattan, 1995.
Girard, R., *La violence et le sacré*. París, Grasset, 1972 [Trad. cast.: *La violencia y lo sagrado*. Barcelona, Anagrama, 2005].
Glazer, B. y Strauss, A., *Awareness of Dying*.Chicago, Aldine, 1965.
Goffman, E., *Asiles*. París, Minuit, 1968 [Trad. cast.: *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid, H. F. Martínez de Murguía, 1987].
Gollac, M. y Wolkoff, S., «Intensité et fragilité», en G. Jeannot y P. Veltz (comps.), *Le travail entre l'entreprise et la cité*. La Tour-d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2001.
Goux, D. y Maurin, E., «La nouvelle condition ouvrière». París, nota de la Fondation Saint-Simon, 1998.
Grisay, A., «L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années collège», en *Les Dossiers «Éducation et Formation»*, 88, 1997.
Grosjean, M. y Lacoste, M., «L'oral et l'écrit dans les relations de travail on les illusions du tout écrit», en *Sociologie du travail*, 4, 1998.
Guerrand, R.-H. y Rupp, M.-A., *Brève histoire du service social en France*. París, Éditions Ouvrières, 1978.
Gurr, T. R., *Why Men Rebel*. Princeton, Princeton University Press, 1970.
Guyot, J.-C., «Une profession en quête de sens: les infermières et les infirmiers», en *Sociologie santé*, 17, 1997.
— y Vedelago, F., *Les élus et le social*. Burdeos, Éditions MSHA, 1993.
Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel*. París, Fayard, 2 vols., 1987 [Trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, 1989].
Hamon, H., *Nos médécins*. París, Seuil, 1984.
— y Rotman, P., *Tant qu'ily aura des profs*. París, Seuil, 1984.
Hargreaves, A., *Changing Teachers, Changing Times*. Londres, Caseel, 1994 [Trad. cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata, 1998].
Hasenfeld, Y. *Human Servie Organization*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1983.
Hassenteufel, P., «Pratiques répresentatives et constructions identitaires. Une approche des coordinations», en *Revue Fran-aise de Sciences politiques*, 1, 1991.
Hatzfeld, H., *Du pauperisme à la sécurité social, 1850-1940*.París, Armand Colin, 1971.

—, *Construire de nouvelle légitimités du travailo social*. Paris, Dunod, 1998.

Hazard, P. *La crise de la conscience européenne, 1680-1715*. París, Fayard, 1989 [Trad. cast.: *La crisis de la conciencia europea*. Madrid. Alianza. 1988].

Héran, F., «L'institution démotivée, de Fustel de Coulanges à Durkheim et au-delà», *Revue Française de Sociologie*, 2, 1987.

Hérault, B., «Les travailleurs et leur qualification: de la spécialité à la compétence», en *Sociologie santé*, 1, 1997.

— y Lapeyronnie, D., «Le statut et l'identité, les conflits sociaux et la protestation collective», en O. Galland y Y. Lemel (comps.), *La nouvelle société française*. París, Armand Colin, 1998.

Hervieu-Léger, D., *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*. París, Flammarion, 2001 [Trad. cast.: *El peregrino y el convertido: la religión en movimiento*. México DF, Ediciones del Helénico, 2004].

Herzlich, C., «Types de clientèle et fonctionnement de l'institution hospitalière», en *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973.

Hirschman, A. *Les passions et les interêts. Justifications politiques du capitalisme avant son apogée*. París, PUF, 1980 [Trad. cast.: *Las pasiones y los intereses: argumentos políticos en favor del capitalismo previos a su triunfo*. Barcelona, Península, 1999].

Hoffmann,S., *Sur la France*. París, Seuil, 1973.

Hoggart, R. *La culture du pauvre*, trad. fr. París, Minuit, 1970.

Honneth, A., *La lutte pour la reconnaissance*. París, Le Cerf, 2000 [Trad. cast.: *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica, 1997.]

Honoré, B., Sanson, E., *La démarche de projet dans les établissements de santé*.Tolosa,Privat, 1994.

Huberman, M., *et al.*, *La vie des enseignants*: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.

Hugues, E. C., «Le drame social du travail», en *Actes de la recherche en sciences sociales*, 115, 1996.

—, *Le regard sociologique. Essais choisis*. París, Éditions de l'EHESS, 1996.

Imbault-Huart, M.-J., «Médicalisation et fonction sociale de l'hôpital: convergences et contradictions», en Assistance Publique des Hôpitaux de París, *L'hôpital et les pauvres*. París, Musée de l'Assistence Publique, 1997.

Imbert, J. (dir.), *Histoire des hôpitaux en France*. Tolosa, Privat, 1982.

Ion, J., *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Tolosa, Privat, 1990.

—, *Le travail social au singulier*. París, Dunod, 1998.

—, Miège, B. y Roux, A.-N., *L'appareil d'action culturelle*. París, Éditions Universitaires, 1974.

Isräel, J., *L'aliénation de Marx à la sociologie contemporaine*. París, Anthropos, 1972 [Trad. cast.: *Teoría de la alienación: desde Marx hasta sociología contemporánea*. Barcelona, Edicions 62, 1977].

Jacot, J.-H., *Formesanciennes et formes nouvelles de l'organisations*, informe ETC, PIRTTEM, CNRS, 1993.

Jaspers, K., *Origine et sens de l'histoire*. París, Plon, 1954 [Trad. cast.: *Origen y meta de la historia*. Madrid, Alianza, 1985].

Kant, E., *Métaphysique des mœurs*, t. II, *Doctrine du droit*, trad. fr. París, Librairie Vrin, 1988 [Trad. cast.: *La metafísica de las costumbres*. Madrid, Tecnos, 1989].

Kantorowicz, E., *Lesdeux corps du roi*. París, Gallimard, 1989.

Kaufmann, J.-C. *Ego*. París, Nathan, 2001.

Kerouac, S., *et al. La pensée infirmière. Conceptions et stratégies*. París, Maloine, 1994 [Trad. cast.: *El pensamiento enfermero*. Barcelona, Masson, 1995].

Kheroubi, M. y Grospiron, M.-F., «Métier d'instituteur et références à l'enfance», en *Revue Française de Pédagogie*, 95, 1991.

—, «Métier d'instituteur et enfant-client», en A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance y R. Sirot (comps.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. París, L'Harmattan, 1993.

Kholberg, L., *Essays on Moral Develiopment*. Nueva York, Harper and Row, 1981.

Knibiehler, Y., *Nous les assistantes sociales*. París, Aubier, 1980.

—, (comp.), *Cornettes et blouses blanches. Les infirmières dans la société françaice, 1880-1980*.París, Hachette, 1984.

Kymlicka, W., *Les théories de la justice: une introduction*. París, La Découverte, 1999.

Laplantine, F. y Nouss, A., *Le métissage*. París, Flammarion, 1997.

Lascoumes, P., *Prévention et contrôle social. Les contradictions du travail social*. Ginebra, Masson, 1977.

Latourney, A., «Les politiques de santé en Europe: une vue d'ensemble», en *Sociologie du travail*, 1, 2000.

Lazarus, S., *Psychological Stress and the Copying Process*. Nueva York, McGraw Hill, 1996.

Le Breton, D., *Anthropologie du corps et Modernité*. París, PUF, 1990.

Ledoux-Hugon, V., *Des saintes laïques. Les infirmières à l'aube de la IIIe République*. París, Les Sciences en Situation, 1992.

Lefort, C., *L'invention démocratique*. París, Fayard, 1981.

Le Goff, J.-P., *La Barbarie douce*. París, La Découverte, 1999.

Legrand, A., *Le Système E*. París, Albin Michel, 1994.

Legrand, J. y Barlett, W. (comps.), *Quasi-Markets and Social Policy*. Basingstoke, Macmillan, 1993.

Lelièvre, C., *Histoire des institutions scolaires en France*. París, Nathan, 1990.

Leng, J.-M., *Mauvaises pensées d'un travailleur social*. París, Seuil, 1970.
Les jeunes et l'emploi. Cahiers «Travail et Emploi». París, La Documentation Française, 1996.
Lévy-Leboyer, C., *La crise des motivations*. París, PUF, 1990.
Lipsky, M., *Street-Level Bureaucracy: Dilemma of the Individual in Public Service*. Nueva York, Russel Sage Foundation, 1980.
Lockwood, D., «Intégration sociale et intégration systémique», en P. Birnbaum y F. Chazel, *Théorie sociologique*. París, PUF, 1975.
Loriol, M., *Le temps de la fatigue. La gestion sociale du mal-être au travail*. París, Anthropos, 2000.
Lorrain, D., «Après la décentralisation, l'action publique flexible», en *Sociologie du travail*, 3, 1993.
Lortie, D., *School Teachers: Sociological Studies*. Chicago, Chicago University Press, 1975.
Lucas, Y. y Dubar, C., *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1994.
Luhmann, N., *La légitimité par les procédures*. Presses Universitaires de Laval, Le Cerf, 2001.
Macé, E., «Service public et banluieue populaire: une coproduction de l'insécurité. Le cas de réseau de bus de la RATP», en *Sociologie du travail*, 4, 1997.
Macpherson, C. B., *La théorie politique de l'individualisme possessif*. París, Gallimard, 1971.
Magnon, R., *Léonie Chaptal, la cause des infirmières*. París, Lamarre, 1991.
Maheu, L. y Bien-Aimé, P.-A., «Et sile travail exercé sur l'humain faisait une différence», *Sociologie et Société*, 11, 1996.
Maréchal, N., «Regards infirmiers sur le travail extra-hospitalier et sur le travail infirmier», en *Gestion hospitalière*, 17, 3, 1992.
Margalit, A., *The Decent Society*. Harvard, Harvard University Press, 1996 [Trad. cast.: *La sociedad decente*. Barcelona, Paidós, 1997.]
Martin, D., *L'épuisement professionnel*. París, L'Harmattan, 1993.
Martinet, J.-L., *Les éducateurs d'aujourd'hui*. París, Privat, 1994.
Martuccelli, D., *Sociologies de la modernité*. París, Gallimard, 1999.
—, *Dominations ordinaires*. París, Balland, 2001.
Maruani, M. y Reynaud, E., *Sociologie de l'emploi*. París, La Découverte, 1993.
Marx, K., *Ébauche d'une critique de l'économie politique*, trad. fr., en *Œuvres*, «Économie», t. 2. París, Gallimard, La Pléiade, 1979 [*Borrador de una crítica de la economía política*].
Massip, C., *Évolution des publics en alternance et de la professionnalité desformateurs*. París, L'Harmattan, 2000.
Mathiesen, T., «The viewer society: Michel Foucault's *Panopticum* revisited», en *Theoretical Criminology*, 1997.

Mattéi, J.-F., prefacio a Brunschwig, H. y Pierson, M. (comps.), *Médecins, Médecine er Sociétés. Introduction à l'étique médicale*. París, Nathan, 1995.

Matza, D. y Sykes, G. M., «Techniques of neutralization: a theory of delinquency», en *American Sociological Review*, 22, 1957.

Maurice, M., «La qualification comme rapport social: à propos de la qualification comme mise en forme du travail», en Salais, R. y Thévenot, L. (comps.), *Le travail: marché, règles, conventions*. París, Economica, 1986.

Mead, G. H., *L'Esprit, le Soi et la Société*. París, PUF, 1963. [Espíritu, persona y sociedad. Barcelona, Paidós, 1982].

Méda, D., *Le travail. Une valeur en voie de disparition*. París, Aubier, 1995 [Trad. cast.: *El trabajo: un valor en peligro de extinción*. Barcelona, Gedisa, 1998].

—, «Les femmes peuvent-elles changer la place du travail dans la vie?», en *Droit social*, 5, 2000.

Merle, P., «Le concept de démocratisation d'une institution scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve», en *Population*, 1, 2000.

—, «Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative», en *Revue Française de Sociologie*, 42, 1, 2001.

Merrien, F.-X., *L'État-providence*. París, PUF, «Que sais-je?», 1997.

Merton, R. K., *Sociological Ambivalence and Other Essays*. Nueva York, The Free Press, 1976.

Messu, M., «L'État-providence et ses victimes», en *Revue Française de Sciences Politiques*, 1, 1990.

Mesure, S., Renaut, A., *La guerre des dieux*. París, Grasset, 1996.

Meuret, D., *Les recherches sur la baisse de la taille des clases*. IREDU, 2000.

— y Alluin, F., «La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second dégré», en *Éducation et Formation*, 53, 1998.

—, Broccolich, S. y Duru-Bellat, M., *Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets*. Cuadernos del IREDU, 62, 2001.

Meyer, P., *L'enfant et la raison d'État*. París, Seuil, 1977.

Milner, J.-C., *De l'école*. París, Seuil, 1984.

Mintzberg, H., *Structure et dynamique des organisations*. París, Economica, 1982 [Trad. cast.: *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona, Ariel, 1998].

Molinier, P., «Travail et compassion dans le monde hospitalier», en *Cahiers du Genre*, 28, 2000.

Mongin, O., *La violence des images*. París, Seuil, 1997 [Trad. cast.: *Violencia y cine contemporáneo: ensayo sobre ética e imagen*. Barcelona, Paidós, 1998].

Monjardet, D. *Ce que fait la police*. París, La Découverte, 1996.
Morand, G., *Identité professionnelle et formation permanente des assistentes sociales*. París, Bayard, 1992.
Mossé, P., *Le lit de Procuste. L'hôpital: impératif économique et missions sociales*. París, Érès, 1997.
Moulin, P., «Les soins palliatifs en France: un mouvement paradoxal de médicalisation du mourir contemporain», en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. CVIII, 2000.
Musselin, C., *La longue marche des universités*. París, PUF, 2001.
Neil, S., *Libres enfants de Summerhill*. París, Maspero, 1970.
Nicole-Drancourt, C., *Le labyrinthe de l'insertion*. París, La Documentation Française, 1991.
Nicolet, C., *L'idée républicaine en France*. París, Gallimard, 1982.
Nique, C., *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*. París, Nathan, 1991.
Note d'information, MEN, DEP, 99, 1999: Les débuts dans le métier des enseignants du second dégré. Bilan des six premières années d'exercice.
Nusing, F., *The Nursing Profession*. Chicago, John Wiley, 1966.
Orfali, K., *L'hôpital ou la critique de la raison instrumentale*, tesis. París, EHESS, CADIS, 1997.
— y Wassmer, C., bajo la dirección de F. Dubet, *Le malade, l'hôpital et la maladie*. París, CADIS, 1986.
Ozouf, J., *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. París, Julliard-Gallimard, 1973.
— y M., *La République des instituteurs*. París, EHESS-Gallimard-Seuil, 1992.
Ozouf, M., *L'École, l'Église et la République*. París, Armand Colin, 1963.
Paicheler, A., *Droit et justice dans un collège de banlieue*, GIP, mission de recherche Droit et Justice, 2001.
Paicheler, G., *et al.*, «Les professions de soins, infirmières et aides-soignantes», en *Sciences sociales et santé*, 13, 3, 1995.
Paradeise, C., «Les professions comme marchés du travail fermés», en *Sociologie et Société*, 20, 2, 1998.
— y Lichtenberger, Y., «Compétences, compétence», en *Sociologie du travail*, 1, 2001.
Parsons, T., «Structure sociale et processus dynamique: le cas de la pratique médicale moderne», en *Élements pour une sociologie de l'action*, trad. fr. París, Plon, 1955.
—, *Social Structure and Personality*. Nueva York, The Free Press, 1964.
Paugam, S. *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. París, PUF, 2000.

— y Schweyer, F.-X., «Transformations et inerties de l'État-providence», en O. Galland y Y. Lemel (comps.), *La nouvelle société française*. París, Armand Colin, 1998.

Payet, J.-P., «Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue», en *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 1997.

—, «La ségrégationh scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l'école», en *Revue Française de Pédagogie*, 123, 1998.

Pennef, J., *L'hôpitalen urgence*. París, Métailié, 1992.

Perault-Soliveres, A., *Infirmières. Le savoir de la nuit*. París, *Le Monde*-PUF, 2001.

Perier, P., «Enseigner dansles collèges et les lycées», en *Les Dossiers «Éducation et Formation»*, 48, 1996, 61, 1996.

Perrenoud, P., *La fabrication de l'excellence scolaire:descurriculum aux pratiques d'évaluation*. Ginebra, Droz, 1994 [Trad. cast.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata, 1996].

Perrenoud, P., «Préparer au métier d'enseignant, uneformation professionnelle comme une autre?», en R. Bourdoncle y L. Demailly (comps.), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998.

Perrow, C., *Complez Organizations. A Critical Essay*. Nueva York, McGraw Hill, 1986 [Trad. cast.: *Sociología de las organizaciones*. Madrid, Interamericana de España, 1990.

Peyronie, H., «L'enracinement local des instituteurs: un rapport de "proximité distante"? Rapport à l'espace local et mobilité dans la construction historique de la profession», en *Carrefour de l'éducation*, 3, 1997.

—, *Instituteurs: des maîtres aux professeurs des écoles*. París, PUF, 1998.

—, «Maintien ou réduction de la distance symbolique professeurs-instituteurs: les effets inattendus dans le procès de socialisation des nouveaux enseignants», en R. Bourdoncle y L. Demailly (comps.), *Les-professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires de Septentrion, 1998.

Pichon, P., Franguiadakis, S. y Laval, C. (bajo la dirección de B. Ravon), *Le travail de l'engagement*, Mire-Fondation de France, 2000.

Plenel, E., *L'État etl'école en France*. París, Payot, 1985.

Polanyi, K., *La grande transformation. Aux origines économiques et politiques de notre temps*. París, Gallimard, 1983 [Trad. cast.: *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*. Madrid, Endimión, 1989].

Pourtois, J.-P. y Delhaye, G., «L'école: connotations et appartenances sociales», en *Revue Française de Pédagogie*, 54, 1981.

Prairat, E., *Éduquer et punir*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1994.

Procacci, S., *Gouverner la misère*. París, Seuil, 1993.
Prost, A., *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. París, Armand Colin, 1967.
—, *L'enseignement et l'éducation en France*, t. 4, *L'école et la famille dans une société en mutation*. París, Nouvelle Librairie de france, 1981.
—, *Éloge des pédagogues*. París, Seuil, 1986.
Pujade-Renaud, C., *Le corps de l'enseignant dans la classe*. París, ESF, 1983.
Poujol, G. (comp.), *Éducation populaire: le tournant des années soixante-dix*. París, L'Harmattan, 2000.
Radcliffe-Brown, A. R., *Structure et fonction dans la société primitive*. París, Minuit, 1968 [Trad. cast.: *Estructura y función de la sociedad primitiva*. Barcelona, Edicions 62, 1980].
Rater-Garcette, C., *La professionnalisation du travail social*. París, L'-Harmattan, 1996.
Rayou, P., *La cité des lycéens*. París, L'Harmattan, 1998.
—, *La grande école. Aspproche sociologique des compétences enfantines*. París, PUF, 1999.
Reik, T., *Le besoin d'avouer. Psychanalyse du crime et du châtiment*. París, Payot, 1973.
Renaut, A., *L'ère de l'individu*. París, Gallimard, 1989 [Trad. cast.: *La era del individuo*. Barcelona, Destino, 1993].
Reynaud, J.-D., *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. París, Armand Colin, 1989.
—, «Le management par les compétences: un essai d'analyse», en *Sociologie du travail*, 1, 2001.
Richmond, M., *Les méthodes nouvelles d'assistance*. París, Alcan, 1926.
Riesman, D., *La foule solitaire*. París, Arthaud, 1964 [Trad. cast.: *La muchedumbre solitaria*. Barcelona, Paidós, 1981].
Rosanvallon, P., *La crise de l'État-providence*. París, Seuil, 1984.
—, *L'État en France de 1789 à nos jours*. París, Minuit, 1990.
—, *La nouvelle question sociale. Repenser l'État-providence*. París, Seuil, 1995.
—, *Le sacre du citoyen*. París, Gallimard, «folio», 2001.
Rousseau, J.-J., *Du contrat social*, en *Œuvres Complètes*, t. II. París, Gallimard, La Pléiade, 1964 [Trad. cast.: *El contrato social*. Madrid, Espasa-Calpe, 1998].
Sabbagh, D., «L'*affirmative action* aux États-Unis; effets symboliques et stratégies de représentation», en *La Revue Tocqueville*, 2, 1998.
Sainsaulieu, R., *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. París, FNSP, 1977.
Savidan, P., «Le libertarisme de Hayek et de Nozick», en A. Renaut (dir.), *Histoire de la philosophie politique. Les philosophies contemporaines*. París, Calmann-Lévy, 1999, vol. 5.

Schwartz, B., *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. París, La Documentation Française, 1981.
Schwartz, Y., *Expérience et connaissance du travail*. París, Messidor, 1988.
Segalen, M., *Sociologie de la famille*. París, Armand Colin, 1996.
Segrestin, D., *Le phénomène corporatiste*. París, Fayard, 1985.
Sen, A., *Repenser l'inégalité*. París, Seuil, 2000.
Sennett, R., *Les tyrannies de l'intimité*. París, Seuil, 1979.
—, *Autorité*. París, Fayard, 1981 [Trad. cast.: *La autoridad*. Madrid, Alianza, 1982].
—, *Le travail sans qualité*. París, Albin Michel, 2000.
Setbon, M., «La qualité des soins, nouveau paradigme de l'action collective», en *Sociologie du travail*, 1, 2000.
Shorter, E., *Naissance de la famille moderne*. París, Seuil, 1977.
Simmel, G., *Philosophie de l'amour*, trad. fr. París, Rivages, 1988.
—, *La tragédie de la culture*, trad. fr. París, Rivages, 1988.
—, *Philosophie de la modernité*, trad. fr. París, Payot, 1989.
—, *Philosophie et Modernité. La femme, la ville, l'individualisme*, trad. fr. París, Payot, 1990.
Singly, F. de, «L'homme dual», en *Le Débat*, 61, 1990.
—, *Sociologie de la famille contemporaine*. París, PUF, 1993.
—, *Le Soi, le Couple et la Famille*. París, Nathan, 1996.
—, *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. París, Nathan, 2000.
— y Thélot, C., *Gens du privé, gens du public*. París, Dunod, 1989.
Sirota, R., *L'école primaire au quotidien*. París, PUF, 1988.
Sociologie du travail, dossier: *Compétence*, 1, 43, 2001.
Soulet, M.-H., *Les transformations des métiers du social*. Friburgo, Éditions Universitaires de Fribourg, 1997.
Starobinski, J., *Le temps de la réflexion*. París, Gallimard, 1983.
Strauss, A. L., *La trame de la négotiation*. París, L'Harmattan, 1992.
Supiot, A., *Critique du droit du travail*. París, PUF, 1994 [Trad. cast.: *Crítica del derecho del trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996].
Tanguy, L., «La formation, une activité sociale en voie de définition?», en M. de Coster y F. Pichault (comps.), *Traité de sociologie du travail*. Bruselas, De Boeck, 1994.
Tardiff, M. y Lessard, C., *Le travail enseignant au quotidien*. Bruselas, De Boeck Université, 1999.
Taylor, C., *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. París, Seuil, 1998 [Trad. cast.: *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós, 1996].
Testanière, J., «Chahut traditionnel et chahut anomique», en *Revue Française de Sociologie*, VII, 1967.

Thélot, C., *L'évaluation du système éducatif*. París, Nathan, 1993.
— y Joutard, P., *Réussir l'école*. París, Seuil, 1999.
Thery, I., *Le démariage*. París, Odile Jacob, 1993.
Thirault, R., *How to Tell When You're Tired?*, Nueva York, W. W. Norton, 1995.
Thompson, J. B., *The Media and Modernity*. Londres, Polity Press, 1997 [Trad. cast.: *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós, 1998].
Tonnies, F., *Communauté et Société*. París, Retz-CEPL, 1997 [Trad. cast.: *Comunidad y asociación*. Barcelona, Edicions 62, 1979].
Toulemonde, B., *Petite histoire d'un grand ministère*. París, Albin Michel, 1988.
Touraine, A., *La conscience ouvrière*. París, Seuil, 1964.
—, *La production de la société*. París, Seuil, 1973.
—, *et al.*, *Le mouvement ouvrier*. París, Fayard, 1992.
Trépos, J.-Y., *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992.
Trevor Roper, H. R., *De la Réforme aux Lumières*. París, Gallimard, 1972.
Vallet, L.-A. y Degenne, A., «L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997», en *Éducation et Formation*, 56, 2000.
Véga, A., «Les infirmières hospitalières françaises: l'ambiguïté et la prégnance des représentations professionnelles», en *Sciences sociales et Santé*, 15, 3, 1997.
—, *Une ethnologue à l'hôpital. L'ambigüité du quotidien infirmier*. París, Éditions des Archives Contemporaines, 2000.
— y Pouchelle, M.-C., «Ici on ne fait pas de cadeau. Partage du temps et don de soi à l'hôpital», en *Ethnologie Française*, 4, 1998.
Veltz, P. y Zarifian, P., «Vers de nouveaux modèles d'organisation», en *Sociologie du travail*, 1, 1993.
Verdès-Leroux, J., *Le travail social*. París, Minuit, 1978.
Vilbrod, A., *Devenir éducateur, une affaire de famille*. París, L'Harmattan, 1995.
Villechaise-Dupont, A., *Amère banlieue*. París, Grasset-*Le Monde*, 2000.
Vincent, G., *L'école primaire française*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.
Vingre, M. (J.-M. Bellorgey), *Le social c'est fini!* París, Autrement, 1981.
Walzer, M., «La critique communautarienne du libéralisme», en A. Berten, P. Da Silveira y A. Pourtois, *Libéraux et communautaires*. París, PUF, 1997.
—, *Sphères de justice: une défense du pluralisme et de l'égalité*. París, Seuil, 1997.

Wawrzyniak, M. y Lassarre, D., «Stress et violence: personnels de l'Éducation nationale en souffrance», en *Perspectives psy*, 3, 4, 1999.

Weber, M., *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, trad. fr. París, Plon, 1964 [Trad. cast.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península, 1969].

—, *Économie et Société*, trad. fr. París, Plon, 1971 [Trad. cast.: *Economía y Sociedad*, FCE, 1974].

—, *Sociologie des religions*. París, Gallimard, 1996 [Trad. cast.: *Sociología de la religión*. Madrid, Istmo, 1997].

Weller, J.-M., «La modernisation des services publics: une revue de la littérature (1986-1996)», en *Sociologie du travail*, 3, 1998.

Wieviorka, M., *Différences*. París, Balland, 2001.

Wilson, W. J., *The Bridge Over the Racial Divide. Rising Inequality and Coalition Politics*. Berkeley, Universityof California Press, 1999.

Wright Mills, C., *L'imagination sociologique*, trad. fr. París, Maspero, 1967 [Trad. cast.: *La imaginación sociológica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1999].

Zarifian, E., *La force de guérir*. París, Odile Jacob, 1999.

Zarifian, P., «L'agir communicationnel face au travail», en *Sociologie du travail*, 2, 1999.

PRINCIPALES SIGLAS UTILIZADAS

AEMO: Action Éducative en Milieu Overts [Acción Educativa en Espacios Abiertos].
AFPA: Association pour la Formation Professionnelle des Adultes [Asociación pro Formación Profesional de Adultos].
AGEFIPH: Association Gestionnaire du Fonds d'Insertion des Personnes Handicapés [Asociación Administradora del Fondo de Inserción de Discapacitados].
ATTAC: Association pour une Taxation des Transactions Financières por l'Aide aux Citoyens [Asociación pro Impuesto sobre las Transacciones Financieras para Asistencia a los Ciudadanos].
CADIS: Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologique [Centro de Análisis e Intervención Sociológicos].
CAT: Centre d'Aide par le Travail [Centro de Asistencia mediante el Trabajo].
CCAS: Centres Communaux d'Action Sociale [Centros Comunales de Acción Social].
CNAM: Conservatoire Nationaldes Arts et Métiers [Conservatorio Nacional de Artes y Oficios].
COTOREP: Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel [Comisión Técnica de Orientación y Recategorización Profesional].
CPE: Conseiller principal d'éducation [consejero principal de educación].
CRP: Centre de Rééducation Professionnelle [Centro de Reeducación Profesional].
DRASS: Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales [Dirección Regional de Asuntos Sanitarios y Sociales].
FCPE. Fédération des Conseils de Parents d'Élèves [Federación de Consejos de Padres de Alumnos].
FEN: Fédération de l'Éducation Nationale [Federación de Instrucción Pública].
FPA: Formation Professionnelle des Adultes [Formación Profesional para Adultos].
FSU: Fédération Syndicale Unitaire [Federación Sindical Unitaria].
GRETA: Groupement d'Établissements [Agrupación de Establecimientos].

IEN: Inspecteur de l'Éducation Nationale [Inspector de Instrucción Pública].

IUFM: Institut Universitaire de Formation des Maîtres [Instituto Universitario de Formación de Maestros].

LAPSAC: Laboratoire d'Analyse des Problèmes Sociaux et de l'Action Collective [Laboratorio de Análisis de Problemas Sociales y de Acción Colectiva].

PEEP: Parents d'Élèves de l'École Publique [Padres de Alumnos de la Escuela Pública].

PEGC: Professeur d'Enseignement Général des Collèges [Profesor de Enseñanza General en Colegios].

PMSI: Programme de Médicalisation du Système d'Information [Programa de Medicalización del Sistema de Información].

RASED: Réseau d'Aides Spécialisées por les Élèves en Difficulté [Red de Asistencia a los Alumnos en Situación Desventajosa].

SE: Syndicat des Enseignants [Sindicato de Docentes].

SNES: Syndicat National des Enseignants du Secondaire [Sindicato Nacional de Docentes de Educación Secundaria].

SNI: Syndicat National des Instituteurs [Sindicato Nacional de Maestros].

SNUDI-FO: Syndicat National Unifié des Directeurs, Instituteurs et Professeurs des Écoles Force Ouvrière [Sindicato Nacional Unificado de Directores, Maestros y Profesores de Educación Primaria].

SNUIPP: Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des Écoles et PEGC [Sindicato Nacional Unitario de Maestros, Profesores de Escuela y PEGC].